الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله

الدكتور

كمال سالم سيسالم





شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

www.massira.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

الدمج في مدارس
التعليم العام وفصوله

الطبعة الخامسة 2013م – 1434هـ

دار الكتاب الجامعي

العين . الإمارات العربيه المتحده

ص .ب . ١٦٩٨٣ - فاكس ٧٥٤٢١٠٢

هاتف: ٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (٢) (٩٧١)

UNIVERSITY BOOK HOUSE

Al Ain - United Arab Emirates

P.O.Box 16983- Fax:75 42102

Tel:(971) (3)7554845- 7556911

bookhous@emirates.net.ae -WWW.bookhous.com-tboourji@yahoo.com

توزيع



عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira jo Website: www.massira.jo

الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله

الدكتور
كمال سالم سيسالم
استشاري التربية الخاصة - ولاية تكساس الأمريكية

مراجعة لغوية
فواز فتح الله الراميني
موجه اللغة العربية - الامارات العربية المتحدة



حيث يبدأ التعليم من هنا

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ﴾

صدق الله العظيم

(سورة التوبة: 105)

المحتويات

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث
التعليم في فصول الدمج

الفصل الرابع
نصائح مفيدة لنجاح عملية الدمج

الفصل الخامس
أربعة نماذج للدمج

الفصل السادس
تقويم برامج الدمج

الفصل السابع
استخدام مقاييس التقدير؛التصميم برامج للتقويم في مدارس الدمج وفصوله

الفصل الثامن
المنهج والتدريس في فصول الدمج

الفصل التاسع
مواجهة التحدي – الجدول المكثف في مدارس الدمج

الفصل العاشر
التعامل مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج

الفصل الحادي عشر
ترتيب الفصل بطرية تساعد على منع السلوك غير الملائم

المقدمة

بالرغم من ارتفاع نفقات التعليم في مدارس التعليم العام (المدارس الحكومية) في الولايات المتحدة الأمريكية التي وصلت في المتوسط إلى خمسة آلاف دولار سنوياً للطالب الواحد، إلا أن مستوى الأداء الأكاديمي في بعض المدارس لم يتوافق مع حجم المصروفات، إضافة إلى ارتفاع نسبة المشكلات السلوكية وإدمان المخدرات وجرائم العنف في كثير من هذه المدارس؛ إذ أدى ذلك كله إلى اتجاه كثير من أولياء الأمور إلى تحويل أبنائهم إلى التعليم في المدارس الأهلية التي تشرف عليها المؤسسات والجمعيات الخاصة وما يتبع ذلك من تحملهم أعباء مالية مترتبة على اختيار هذا النوع من التعليم.

في منتصف الثمانينيات قدّم الرئيس الأمريكي " بوش " مشروعاً لمجلس الشيوخ الأمريكي تمنح بموجبه الحكومة الأمريكية لولي الأمر الذي اختار المدارس الأهلية لتعليم أبنائه مبلغاً يتراوح فيما بين 3-5 آلاف دولار في السنة عن كل طفل يتعلم في هذه المدارس، ولقد كان هدف الرئيس الأمريكي " بوش " في ذلك تخفيف العبء المالي الواقع على كاهل أولياء الأمور من جهة والارتفاع بمستوى التعليم في الولايات المتحدة من جهة أخرى. إلا أن هذا المشروع لم يرَ النور، فقد واجه معارضة شديدة من جانب العديد من أعضاء مجلس الشيوخ الأمريكي، ولم تكن هذه المعارضة ناتجة عن أسباب مالية، فالدولة تنفق على الطالب في المدارس الحكومية نفس المبلغ (وربما أكثر) مما اقترحه الرئيس "بوش" للطالب الذي اختار ولي أمره أن يعلمه في المدارس الأهلية، وبالتالي فإن هذا لن يؤثر في الميزانية العامّة للدولة، ولا يحتاج إلى اعتمادات إضافية لميزانية التعليم.

إن اعتراض أعضاء مجلس الشيوخ كان نابعاً عن أسباب اجتماعية، فالسياسة الاجتماعية للحكومة الأمريكية تهدف إلى تلاحم فئات المجتمع الأمريكي جميعها واندماجها بنبذ العرقيات والتفرقة العنصرية.

فمنح أولياء الأمور حرية الاختيار بين تعليم أبنائهم في المدارس الحكومية

والمدارس الأهلية سوف يشجع الكثيرين منهم إلى اختيار التعليم في المدارس الأهلية، وسوف يتبع ذلك إنشاء أعداد متزايدة من هذه المدارس، ومن المرجح أن تتبع كل مدرسة أو مجموعة مدارس طائفة دينية أو عرقية أو لغوية معينة، وسوف يزداد عدد المدارس الخاصة بالفئات الآتية:

- مدارس خاصة بالكاثوليك.
- مدارس خاصّة بالسود.
- مدارس خاصة بالآسيويين: الصينيين والكوريين و الفيتناميين وغيرهم.
- مدارس خاصة بالعرب.
- مدارس خاصة بالمسلمين.
- مدارس خاصة باليهود.
- مدارس خاصة بالمنحدرين من أصل أسباني.
- مدارس خاصة بالذكور.
- مدارس خاصة بالإناث.

وهكذا فإن المجتمع الأمريكي سوف ينقسم إلى طوائف ومجموعات ينعدم بينها الترابط والتفاعل مما يؤدي في النهاية إلى إثارة الاضطرابات والمشكلات العرقية والدينية.

الاندماج الاجتماعي

وجدير بالذكر أن أي مجتمع عبارة عن مجموعات من الناس، ومن أجل أن تعيش هذه المجموعات معاً، لا بد أن تفهم وتتقبل بعضها بعضاً، لأن التفاهم والتقبل يأتي عادة عن طريق التفاعل؛ إذ لابد أن تتفاعل هذه المجموعات معاً؛ ليتم التفاهم والتقبل فيما بينها، وإذا أردنا لهذا التفاعل أن يكون إيجابياً مثمراً فيجب أن يحدث منذ الطفولة أي بتربية وتعليم أفراد المجتمع معاً على اختلاف فئاتهم وطوائفهم وألوانهم وقدراتهم؛ حتى يؤدي هذا التفاعل إلى التفاهم والتقبل، وبالطبع فالمدرسة هي المكان الطبيعي لمثل هذا التفاعل، ولقد أخذ الإعلام والكثير من أعضاء مجلس الشيوخ الأمريكي يرددون في ذلك الوقت مصطلحاً جديداً على الساحة التربوية والاجتماعية وهو مصطلح "الدمج Inclusion" للتعبير عن هذا التفاعل.

لقد احتضن التربويون هذا المصطلح الجديد وبدأوا يروجون له كأساس يقوم عليه تعليم الطلاب المعوقين الذين عُزلوا وحرموا منذ زمن بعيد من فرصة التفاعل مع أقرانهم غير المعوقين، وأبعدوا عن فرص المشاركة في الحياة الاجتماعية، وصحيح أن مدارس وفصول ومعاهد التربية الخاصّة قد وفرت لهؤلاء الطلاب الخدمات التعليمية المختلفة إلا أنها أخفقت في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، وذلك بالرغم من تطبيق نظامين سابقين شبيهين بنظام الدمج ألا وهما:

Integration و Mainstreaming

وهو ما يُعرف بالتكامل أو الدمج الجزئي للطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله، وذلك بأن يسمح لهؤلاء الطلاب بالمشاركة ببعض الأنشطة الدراسية داخل فصول التعليم العام لجزء من اليوم الدراسي ويقضون الجزء الآخر في غرفة المصادر التعليمية أو فصول التربية الخاصة مع زملائهم المعوقين.

إن الفرق بين هذين النظامين ونظام الدمج الجديد هو أن الطالب المعوّق يقضي يومه الدراسي كله جنباً إلى جانب الطلاب غير المعوقين في فصول التعليم العام، يمارس معهم ويشاركهم الأنشطة الأكاديمية والرياضية والاجتماعية والترفيهية جميعها فيما يتلاءم مع قدراته وخصائصه.

ويتعرض هذا الكتاب لموضوع الدمج من زوايا مختلفة، فهو يتضمن أحد عشر فصلاً: كل فصل منها عبارة عن مقاله أو دراسة نشرت حديثاً في المجلات والدوريات المتخصصة في مجال تربية وتعليم وتأهيل الطلاب المعوقين، وقد تم ترجمتها بتصرف لتتلاءم مع المصطلحات والتطبيقات التربوية في المدارس العربية.

فيناقش الفصل الأول المبررات التي قامت عليها عملية الدمج وفوائد هذه العملية، أما كل من الفصل الثاني والثالث والرابع فتتعرض إلى العوامل التي تساعد على نجاح عملية الدمج والنصائح التي يسترشد بها المدرسون الذين يطبقون برنامج الدمج في فصولهم.

وفي الفصل الخامس يعرض أربعة من النماذج المستخدمة لتطبيق برامج الدمج بنجاح، ويعرض كل من الفصل السادس والسابع وسائل وأساليب تقويم برامج

الدمج، أما الفصل الثامن والتاسع فيتحدثان عن المناهج والجداول الدراسية في فصول الدمج، وقد خصص كل من الفصل العاشر والحادي عشر للحديث عن المشكلات السلوكية أو السلوك غير الملائم الذي قد يظهر في فصول الدمج وأساليب الحد منها.

ويعتبر موضوع الدمج من الموضوعات التي لا زالت مثار جدل فيما يتعلق بإيجابياتها وسلبياتها ، إلا أنه بحسب تقرير معظم التربويين فإنه وإن كان للدمج سلبيات، فإن إيجابياته متعددة ويصعب حصرها؛ لهذا فإن الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة تسعى حثيثاً كي يتم تطبيق هذا النظام في المدارس التابعة لها جميعها.

وأرجو أن أكون قد وُفّقت في اختيار مجموعة المقالات التي يتكون منها هذا الكتاب، كما أرجو أن تحظى المعلومات الواردة فيه باهتمام المتخصّصين في هذا المجال، هذا وقد اشتمل كل فصل من هذه الفصول على مجموعة من المراجع والمصادر الحديثة في موضوع الدمج التي قد يستعين بها الباحث في هذا الموضوع.

والله نسألُ أنْ يوفق الجميع لما فيه سواء السبيل.

د. كمال سيسالم

دالاس - تكساس

الفصل الأول 1

المبررات التي قامت عليها عملية دمج المعوقين في التعليم العام

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون المهتمّ قادراً على:

- الإلمام بعناصر عملية الدمج.
- الإحاطة بالفوائد التي يجنيها الطلاب من عملية الدمج.
- تعرُف الفوائد التي يجنيها المدرسون من عملية الدمج.
- استثمار الفوائد التي يجنيها المجتمع من عملية الدمج.
- تبيان التحول النموذجي في التعليم.

الفصل الأول

المبررات التي قامت عليها
عملية دمج المعوقين في التعليم العام

Karagiannis, Stainback, and Stainback (1996)

لقد أدى نظام الفصل الذي كان متبعاً في الماضي في المدارس الأمريكية إلى التفكك والتمييز الاجتماعي.

ومن المسلّمات أن التعليم حقٌّ لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولهذا فهو واحد من الموضوعات التي تتبناها جمعيات حقوق الإنسان؛ ولهذا فإن الطلاب المعوقين يجب أن يكون لهم مكان في التعليم في المدارس العامة، وعلى هذه المدارس أن تعمل على تعديل مناهجها وأساليبها وإداراتها ومبانيها ومفاهيمها بما يتناسب مع الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلاب، ولقد تم التعبير بوضوح عن هذه الدعوة في مؤتمر العالمي لليونسكو الذي عقد في عام 1994 الذي دعا إلى إتاحة فرص تعليم الطلاب المعوقين جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعوقين في المدارس العامة.

(International League of Societies For Person With Mental Handicap, 1990)

عملية الدمج والمفهوم الشامل

إن المفهوم الشامل لعملية الدمج هو أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الطلاب جميعا بغض النظر عن: الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطالب، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طالب.

ويُناقش هذا الفصل الأسباب والمبررات التي دعت إلى تطبيق عملية الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله من حيث الفوائد التي تعود على كل من الطلاب والمدرسين والمجتمع من عملية الدمج، فعندما يتعلم الطلاب جميعا بمن فيهم: المعوقون وغيرهم، فسوف يتاح لكل واحد منهم فرص اكتساب المهارات والاتجاهات

التي تساعد على التفاعل مع الحياة داخل المجتمع بما فيها من اختلافات وتغيرات، كما أن المدرسين سوف يطوّرون مهاراتهم المهنية ويعمقونها، أما المجتمع فسوف يطبق مبدأ العدالة الاجتماعية للمواطنين جميعهم ويحقق الأمن والاستقرار الاجتماعي.

ولتطبيق عملية الدمج في المدارس العامة لابدّ أن يكون هناك ترابط وتعاون بين المتخصصين في التربية الخاصة وبين المتخصصين في التعليم العام، إضافة إلى توفير الإمكانات اللازمة لنجاح عملية الدمج.

هناك ثلاثة عناصر رئيسة لعملية الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله:

عناصر عملية الدمج:

العامل الأول:

التعاون الشامل والمنظّم بين المسؤولين جميعهم عن عملية الدمج:

(Stainback & Stainback, 1990 A; 1990 B; 1990 C, Villa and thousand, 1990)

ولقد حدّد كل من Stone and Collicott, 1994 الجهات الثلاث المسؤولة عن عملية الدمج، وهي:

1- فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة.
2- فريق تقديم الخدمات على مستوى المنطقة أو الإدارة التعليمية.
3- المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية الدمج.

تعمل هذه الجهات الثلاث وتتعاون وتنسق فيما بينها من أجل تطوير قدرات العاملين فيها إضافة إلى تقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطلاب ونجاح عملية الدمج.

العامل الثاني:

يعمل الخبراء والاستشاريون في هذا المجال فريقاً واحداً؛ إذ يضم هذا الفريق خبراء من تخصصات مختلفة ويعملون معاً في تخطيط البرامج التربويّة اللازمة وتنفيذها

للطلاب من ذوي الحاجات الخاصة والمندمجين في مدارس التعليم العام وفصول.

(Harris,1990; Porter, Wilson, Kelly, and Denotter, 1991; Pugoch and Johnson, 1990, thousond and Villo, 1990).

العامل الثالث:

التعليم التعاوني الذي يشتمل على مكونات عملية التدريس جميعها بما يؤدي إلى توفير مناخ تعليمي داخل الفصل يساعد الطلبة جميعها على الوصول إلى أقصى درجات قدراتهم الكامنة بغض النظر عن درجة الاختلاف في هذه القدرات أو في نوع اهتمامات هؤلاء الطلاب (Johnson and Johnson, 1986; Sapen Sheven, 1990)

1- المجموعات غير المتجانسة: إذ يقسّم طلاب الفصل إلى عدد من المجموعات، تضم كل مجموعة عدداً من الطلاب غير المتجانسين في القدرات والميول والاهتمامات والأنماط السلوكيّة (Slokin, 1987).

2- التدريس الفردي أو الخاص؛ إذ يقوم بعض طلاب الفصل ممن يوصفون بالتفوق في مادة دراسية أو مهارة اجتماعية معينة بتدريس زملائهم ممن يحتاجون إلى مساعدة في هذه المادة أو المهارة (Delquadri, Greenwood, whorton, Carta, and Hall, 1986; Stainback Jenkins and Jeknis, 1981; Osguthorpe and Scruggs, 1986; Stainback, and Hatches 1983.

3- مجموعات الأنشطة الترفيهية؛ إذ يقسم طلاب الفصل إلى مجموعات تعهد لكل مجموعة مسؤولية تخطيط نشاط اجتماعي أو ترفيهي معين وإعداده وتنفيذه، بحيث تتوافق طبيعة هذا النشاط مع ميول واهتمامات أفراد المجموعة واهتماماتها Aronson, 1978; Devries- and Slokin, 1978.

4- التدريس متعدد المستويات، يعتبر واحداً من أساليب أو عناصر التعليم التعاوني؛ إذ يقوم مجموعة من المدرسين أو مدرس واحد بشرح المفاهيم الرئيسة لموضوع الدرس بمستويات مختلفة من التبسيط والشمولية.

(Collicott, 1991; stone and More 1994)

إن عملية دمج الطلاب ذوي الحاجات الخاصة في مدارس التعليم العام وفصوله تعود بالفائدة على من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذه العملية جميعا وهم الطلاب والمدرسون والمجتمع معاً؛ ولهذا فإن الإعداد لعملية الدمج ضمن برامج وتجهيزات شاملة يعتبر من العوامل المهمة التي تساعد على نجاح هذه العملية.

أولاً- الفوائد التي يجنيها الطلاب من عملية الدمج

لقد أشار كل من Vandercook, Flectham, Sinclair, and tetlie (1988) إلى أن الطلاب جميعهم سوف يستفيدون من عملية دمج الطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله، فسوف تتاح لهم فرصة تعلمهم من بعضهم بعضاً، وينمو لدى كل واحد فيهم اهتمام بالآخر، ولسوف تزداد اتجاهاتهم نحو بعضهم بعضاً، وتنمو لديهم المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع لبناء مواطنين صالحين كما أنه يمكن القول ببساطة أيضاً إن دمج الطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله يؤدي إلى تحسن مستوياتهم التعليمية؛ فلقد أشار (Brinker and thorpe, 1983, 1984, Epps and Tindell, 1987). إلا أن الطلاب من ذوي مستويات الإعاقة المختلفة يتعلمون بصورة أفضل من تعلمهم في مدارس أو فصول التربية الخاصة التي تتبع نظام العزل، وإن عملية الدمج سوف تنجح مع الطلاب المعوقين وغير المعوقين جميعا عندما تتوافر التجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة، وسوف تعمل على نمو الاتجاهات الإيجابية، واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وتُعد الطلاب للحياة الاجتماعية، إضافة إلى تفادي سلبيات نظام الفصل أو العزل الذي كان يتبع في الماضي.

1- نمو الاتجاهات الإيجابية:

إن توافر الإرشاد والتوجيه من جانب المدرسين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين، وأولياء الأمور

(Forest, 1987A, 1987B; Jahnson and Johnson, 1998, Koragiannis and Corturight, 1990, Stainback and Stainback, 1998, Strully, 1986,1987)

يساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب المعوقين في مدارس الدمج

وفصوله، كما أن تسهيل عملية التفاعل والتواصل بين الطلاب المعوقين والطلاب غير المعوقين تساعد على تنمية الصداقات بينهم، وتنمي لديهم الإحساس والاهتمام والاحترام المتبادل فيما بينهم، إضافة إلى فهم وتقبل مبدأ وجود الفروق بين الأفراد.

2- اكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية

فبالإضافة إلى نمو الاتجاهات الإيجابية نحو الطلاب المعوقين فقد أشارت البحوث التي تجرى منذ السبعينيات إلى فوائد عظيمة يحصل عليها الطلاب من تفاعلهم مع بعضهم بعضاً خلال العام الدراسي؛ إذ يتعلم الطلاب العديد من المهارات الأكاديمية (Modden and Slokin, 1983) إضافة إلى مهارات الحياة اليومية، ومهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية (Collinan, Sabornie, and Crossland, 1992) وذلك من خلال مواقف التفاعل مع بعضهم بعضاً.

إن الطلاب جميعهم بمن فيهم الطلاب المعوقون يحتاجون إلى التفاعل اليومي المباشر مع المدرسين من جهة، ومع بعضهم بعضاً من جهة أخرى، فهذا يساعد على نمو كلٍ من المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بالطلاب من ذوي الإعاقات العقلية، فإنه من الأفضل ألا ينشغلوا كثيراً بعملية اكتساب المهارات الأكاديمية (Strain, 1983). وإنه من الأفضل لهم الانشغال بعملية اكتساب المهارات الاجتماعية من خلال عملية الدمج.

وفي الاختلاف الذي نشأ حول عملية دمج أحد الطلاب المعوقين عقلياً، وذلك في مدينة "الباسو" بولاية تكساس الأمريكية Elpaso, Texas، أجازت المحكمة ضرورة أن يلتحق الطالب المعوَّق في مدارس الدمج في التعليم العام وفصوله، وذلك لأنه إن لم يستفد أكاديمياً من ذلك؛ فإنه سوف يستفيد من الممارسات والخبرات غير الأكاديمية، إضافة إلى التدريب على مهارات الحياة الاجتماعية التي تساعده على التفاعل في المجتمع بعد ذلك.

3- الإعداد للحياة الاجتماعية:

نستطيع القول بوجه عام إنه كلما زاد الوقت الذي يقضيه الطالب المعوَّق مع

الطلاب غير المعوقين ضمن برامج الدمج؛ ازدادت قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية (Ferguson and Asch, 1989; Wehman, 1990).

ويعرف الكثيرون من أولياء أمور الطلاب المعوقين على وجه اليقين أن دمج أبنائهم في التعليم العام يؤدي إلى إتاحة الفرص أمام أبنائهم للتكيف مع الحياة الاجتماعية، وأن هذا يساعدهم على التفاعل مع المواقف الاجتماعية المختلفة بعد الانتهاء من فترة التعليم ويشيرون إلى أن مثل هذا النوع من التكيف أو الإعداد لم يكن متوافراً عندما كان أبناؤهم يتعلمون بمعزل عن الطلاب غير المعوقين في مدارس وفصول التربية الخاصة. (Hantine and Hausrsen,1989, P.490)

ويعي المتخصصون الذين أتيحت لهم فرصة التعامل المباشر مع الطلاب في المدارس أهمية المدرسة في إعداد الطلاب المعوقين للحياة الاجتماعية، وهذا ما عبّر عنه اثنان من المدرسين العاملين في مدارس الدمج بالقول: " إن وجود الطلاب المعوقين مع زملائهم غير المعوقين كان يدفعهم إلى أن يبذلوا قصارى جهدهم ليفعلوا مثل ما يفعل زملائهم من غير المعوقين، وكان هذا النوع من الأساليب يعززهم ويشد من أزرهم ويقنعهم ويقنع الآخرين بأنهم جزء من الفصل العادي".

"إنني أرى ذلك كل يوم، فقد تعاملت مع الطالبة "تايا" Tia منذ أعوام مضت ولقد كانت هادئة جداً في ذلك الوقت، أما الآن فإنني أراها في فناء المدرسة في أثناء انتظار حافلة المدرسة تتحدث وتشارك الطلاب الآخرين في مناقشاتهم ودعاباتهم، ولقد قالت لي يوماً، إنها تريد أن تصبح مدرّسة عندما تكبر، فلو أنها قالت لي ذلك منذ سنوات أي منذ بداية معرفتي بها لقلت لها إنه من المستحيل عليك أن تصبحي مدرّسة، ولكنني الآن أستطيع أن أقول إنه سيأتي اليوم الذي تحقق فيه "تايا" Tia أحلامها وتصبح مدرّسة Karagiannis,1998, PPk16-147.

4- تفادي التأثير السلبي لنظام العزل:

عندما نقارن بين قائمة إيجابيات عملية الدمج بقائمة سلبيات عملية أو نظام العزل ندرك تماماً أهمية عملية الدمج من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، فعملية فصل الطلاب المعوقين في فصول أو مدارس خاصة بهم يؤدي إلى تدمير أو

قصور في نمو هذه الجوانب الثلاثة، ولقد أشار "ويهمان" (1990) Wehman الذي أجرى دراسات عديدة حول هذا الموضوع، إلى أن عزل أو فصل الطلاب المعوقين من برامج أو مدارس خاصة بهم لا يساعد على بناء الاستقلالية أو الكفاءة الاجتماعية، أو الثقة بالنفس، ولكن على العكس من ذلك فإن هذا العزل سوف ينمي لديهم الشعور بالعزلة (صفحة 43).

كذلك أشار "براون" (1954) Broun بوضوح إلى أن أسلوب العزل يؤدي إلى نمو الشعور بالضآلة وعدم الأهمية، مما يؤثر في مشاعر هؤلاء الطلاب المعوقين وقدراتهم، ويحد من تفاعلهم مع زملائهم ومع الحياة الاجتماعية العامة، كما أن هذا الشعور بالضآلة وعدم الأهمية يؤثر في دافعيتهم للتعلم؛ مما يؤدي إلى تأخر نمو كل من الجانب الأكاديمي والجانب العقلي (صفحة 49).

إنّ أسلوب العزل هذا قد أصبح مصدر قلق للطلاب المعوقين الذين عزلوا في مدارس أو مؤسسات أو فصول خاصة، فقد صرح أحد هؤلاء الطلاب الذي تم عزله طوال مراحل حياته الدراسية بما يأتي:

"كانت الرؤية أو البصر هي وسيلة الاتصال الوحيدة مع الطلاب غير المعوقين، فعندما يرى بعضنا الآخر كنا نحملق أو نحدق في بعضنا طوال الوقت دون أن نتحدث بكلمة واحدة، ولقد كنت أستشف شعورهم نحونا وأسمعهم يقولون بتأفف " إنهم معوقون ... ! "

ولقد كنا نتجرع كلمات التأفف هذه وغيرها من التعليقات المحرجة، وكنّا نشعر إنه لا يوجد هدف من ذهابنا إلى المدرسة، وربما كان السبب الوحيد لذهابنا هو أننا أطفال، وأن على الأطفال أن يذهبوا إلى المدرسة، ولكننا كنا أطفالاً منبوذين لا مستقبل لنا، ولا أحد يتوقع بأن يكون لنا مستقبل أيضاً Massachusetts .(Aduscacy Center, 1987, PP 4-5)

وقد عبرت طالبة أخرى من المعوقات اللواتي تم عزلهن في مدارس أو فصول خاصة طوال مراحل حياتهن الدراسية بقولها: " لقد أنهيت المرحلة الثانوية في مدارس التربية الخاصة، ولكنني لم أكن مُعدَّة للحياة الاجتماعية الحقيقية: ولهذا فلقد

جلست في البيت طوال الوقت، ولم أكن أفكر في العمل مطلقاً؛ لأنني لم أكن مُعدَّة مهنياً أو اجتماعياً؛ لأن نظام العزل لا يساعد على إعداد الفرد للتفاعل والعيش في المجتمع "Massa chusetts Aduocoy center, 1987, P4".

وبوجه عام، فإننا نستطيع القول إن نظام العزل يعتبر نظاماً سيئاً له كثير من السلبيات أهمها تغريب الطلاب المعوقين، فهؤلاء الطلاب لا يحصلون إلا على القليل من المعلومات أو المهارات الخاصة بالحياة العملية، كما أن التعليم الذين يتلقونه لا يركز على القيم التي تحكم الفروق بين الناس، ولا على التعاون والتفاعل بين الأفراد على اختلاف قدراتهم وخصائصهم، ولكن على العكس من ذلك فإن نظام الدمج وتعليم الطلاب المعوقين جنباً إلى جنب مع زملائهم من غير المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله، سوف يوفر لهؤلاء الطلاب المعوقين فرص اكتساب المهارات التي تساعدهم على التفاعل والعمل في المجتمع، وبالدرجة نفسها من الأهمية فإن زملائهم من غير المعوقين ومدرسيهم سوف يتعلمون أيضاً كيفية التعامل معهم.

ثانياً- الفوائد التي يجنيها المدرسون من عملية الدمج

لا تقتصر الخدمات التي تقدم في مدارس الدمج وفصوله على الخبرات والبرامج التربوية الملائمة، ولا على الأساليب والمواد التعليمية التي تساعد على تطبيق عملية الدمج، بل لابد توافر مدرسين على مستوى عالٍ من الكفاءة والتخصص، وعلى هؤلاء المدرسين اكتساب المهارات اللازمة التي تؤهلهم للعمل مع الطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله (Schloss, 1992).

إنّ التحول في النمط المهني لمدرسي التعليم العام، أي تحولهم من التعامل مع الطلاب غير المعوقين في مدارس التعليم العام، إلى التعامل مع فصل غير متجانس يجمع في مكوناته مجموعة من الطلاب المعوقين بإعاقات مختلفة وبقدرات مختلفة مع مجموعة أخرى من الطلاب غير المعوقين، ويُعتبر فرصة أمام المدرسين لتنمية وتطوير مهاراتهم المهنية في مناخ من العمل التعاوني المدعوم من الأطراف التربوية جميعها، وإذا ما تم ذلك بنجاح؛ فإن المدرس سوف يجني العديد من الفوائد، وأهمها:

1- تعاون أطراف العملية التربوية جميعها ودعم بعضهم بعضاً بما يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية.

إن من أهم الفوائد التي يجنيها المدرسون من عملية الدمج هي اكتسابهم لمهارات التخطيط في العمل التربوي، والعمل الجماعي، فمعظم أساليب التدريس والعمل التربوي في مدارس التعليم العام تعتمد على المدرس أي أنها عملية فردية لهذا فإن الكثير من المدرسين في هذه المدارس يشعرون بالاغتراب والوحدة لعدم توافر الدعم والتفاوت في العمل بين المدرسين، فالعمل التعاوني في المدرسة يتيح للمدرسين فرص تبادل الآراء والنصح والاستشارة، إضافة إلى الدعم النفسي لبعضهم مما يساعد على تحسين قدراتهم المهنية.

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التعاون وتبادل الآراء بين المدرسين، وكذلك إلى أهمية العمل ضمن فريق، كما أشار كل من Ellistt and Sheridan, 1992 إلى أنهما لاحظا تقدماً كبيراً في المهارات المهنية للمدرسين الذين أتيحت لهم فرصة الحصول على الخدمات الاستشارية، كما أن عدد الطلاب الذين كان يتم تحويلهم إلى خدمات التربية الخاصة قد انخفض كثيراً وذلك لأن هؤلاء المدرسين وبعد تلقيهم الخدمات الاستشارية لمدة أربع سنوات أصبح لديهم الخبرة الكافية للتعامل مع حاجات الطلاب المعوقين بشكل أفضل عما سبق.

2- المشاركة وتدعيم مكانة المدرسين.

من خلال عمل المدرسين في برامج الدمج أصبحوا على وعي كامل بالتغيرات في النظم التربوية والتعليمية، كما أمكنهم الإسهام في هذا التغير، والإسهام في تفعيل الحياة المدرسية داخل المدرسة، ولقد أشار كل من Sindelor, Griffin,Smith, and Watanabe (1992). إلى أن المدرسين سوف يتمكنون من تعزيز وتدعيم مواقفهم ويرتفع شأنهم، ويكون بمقدورهم معرفة التغير الذي يحدث في مجالهم، وبخاصة المشاركة الفعّالة في اتخاذ القرار.

كما أشارت البحوث أيضاً إلى أن الغالبية العظمى من المدرسين في التعليم العام قد ازدادت لديهم الرغبة في التعاون مع مدرسي التربية الخاصة، والالتحاق بالدورات

وورش العمل الخاصة بتعرّف خصائص واحتياجات الطلاب المعوقين وأساليب التعامل معهم. وذلك بهدف أن يكونوا أكثر خبرة وأكثر مرونة في العمل في فصول الدمج، وليتمكنوا من المشاركة الإيجابية في التخطيط لعملية الدمج، واختيار شكل ونوع الدعم المطلوب والخدمات المساعدة التي يحتاجون إليها. (Giangreco, Dennis, Cloninges, Edelman, and Schattman,1993; Mylesan Simpson,1989) كما زادت أيضاً رغبتهم في تلقي التدريبات خلال فترة عملهم.

واكتساب خبرات متعلقة بالتربية الخاصة فيما يعرف بتحول الخبرات عند العديد من مدرسي التعليم العام العاملين في برامج الدمج تعتبر عملية مهمة وضرورية بالنسبة لهم، وذلك لردود الفعل السلبية تجاه عملية الدمج التي تنتاب الكثير من هؤلاء المدرسين في بداية الأمر، والكثير من مدرسي التعليم العام قد تغيرت اتجاهاتهم نحو عملية الدمج تغيراً جذرياً وتحولت مقاومتهم لعملية دمج الطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله إلى نضال من أجل إقرار عملية الدمج وترسيخها وتثبيت وضع الطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله.

فالمدرس الناجح هو المدرس المتفتح الذهن والقادر على تغير أو تحويل خبراته إذا دعت الحاجة إلى ذلك وهذا بالطبع لصالح الطالب Giongrecs, etal. 1993.

وإن الكثير من المدرسين الذين احتضنوا عملية دمج الطلاب المعوقين كانت عملية التحول بالنسبة لهم سهلة فوجود الطالب المعوَّق في الفصل أصبح موقفاً عادياً، إذ يجب التعامل معه كالتعامل مع أي موقف في الحياة المدرسية.

كما يجب مساعدة المدرسين على تطوير خبراتهم وقدراتهم المهنية؛ لتتلاءم مع عملية الدمج،ومواجهة التحديات والعقبات التي قد تواجههم في عملية الدمج؛ وذلك إيماناً منهم بأن النتيجة سوف تكون في صالح الطلاب جميعهم.

ثالثاً- الفوائد التي يجنيها المجتمع من عملية الدمج.

إن من أهم الأسباب التي دعت إلى دمج المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله هو تحقيق قيم العدالة الاجتماعية، فالطلاب يتعلمون هذه القيم عن طريق الممارسة

العقلية لها في المدرسة، فبالرغم من الاختلافات بينهم إلا أنهم جميعاً متساوون في الحقوق، ونظام الدمج هو أوضح دليل على هذه المساواة، وذلك على خلاف ما كان يعمل به في ظل نظام العزل السابق، فالدمج يعزز ممارسة تقبل الفروقات واحترامها، ولأن مجتمعاتنا تمر الآن في مرحلة التحول من عصر الصناعة إلى عصر المعلومات، ومن المجال الوطني المحدود إلى المجال العالمي المترامي الأطراف، ولهذا فإنه من المهم العمل على تجنب الأخطاء التي وقعت في الماضي، فنحن في حاجه إلى مدارس تنادي بفكرة المجتمع الواسع القائم على الأمن والتعاون بين مواطنيه جميعهم وتعززها وتطبقها.

1- التكافؤ الاجتماعي:

إن نظام الفصل أو العزل الذي كان سائداً هو نظام قائم على التفرقة بين أفراد المجتمع، ولهذا فإن الطلاب الذين صُنِّفوا أو لقبوا على أنهم معوّقون عزلوا عن الطلاب غير المعوقين وعليه يجب على هؤلاء الطلاب أن يحصلوا على حقوقهم كاملة، ومن ضمنها حق التعليم جنباً إلى جنب مع الطلاب غير المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله، ويجب أن يتم ذلك فوراً، وأن لا ننتظر نتائج البحوث لتقرر أو تثبت لنا أن هؤلاء الطلاب المعوقين يمكن أن يستفيدوا من برامج الدمج حتى لا يضيع الوقت على هذه الفئة من الطلاب، في الوقت الذي يسمح فيه للطلاب العاديين الالتحاق بالتعليم العام دون شرط أو قيد، أو دون انتظار لنتائج البحوث التربوية وذلك ببساطة؛ لأنهم لم يلقبوا على أنهم معوقون، كذلك لا يجب الاشتراط على أي طالب أن يجتاز اختبار معين حتى يسمح له بالحياة والتعليم مع الطلاب غير المعوقين في المدارس العامة، إن مدارس الدمج تمثل أبسط الحقوق التي يجب أن يحصل عليها الطالب المعوَّق بكل سهولة ويسر، لا أن يناضل من أجل الحصول عليها.

عندما تضم المدارس الطلاب جميعهم بغض النظر عن درجة الاختلاف فيما بينهم، فإنها بهذا تطبق مبدأ المساواة بين المواطنين جميعا، وهي بهذا العمل تقوم بتدعيم قيمة أساسية من قيم المجتمع، وفيما يأتي أقوال ثلاثة من أولياء أمور الطلاب الذين يدرس أبناؤهم في مدارس تتبع نظام الدمج:

"اعتقد أن عملية الدمج قد أسهمت في توسيع وتعميق فهم ابني للاختلافات بين الناس؛ ولهذا فقد زادت درجة تعاطفه مع الآخرين، كما زاد إحساسه بالمسؤولية كإنسان يجب أن يقوم بمساعدة الآخرين".

"إن ابني يعرف أن هناك اختلافاً بينه وبين الطالب المعوق، ولكنه متقبل هذا الاختلاف، ولا يخاف منه ولا يحاول السخرية من زميله المعوَّق، ويعتبر أن هذا الاختلاف هو عنصر من عناصر الحياة ".

"إن ابني ليس لديه خبرة عن طبيعة الاختلاف بين الطالب العادي والطالب الذي يعاني من تخلف عقلي، وعندما شرحت له طبيعة هذا الاختلاف، قال لي إنه لا يمانع من أن يكون في الفصل نفسه مع هذا الطالب" Karagiannis, 1988.

وعندما ترفض المدرسة التحاق بعض الطلاب المعوَّقين بها فإن هذا سوف يؤدي إلى عواقب سلبية لدى هؤلاء الطلاب عندما يكبروا ويصبحوا بالغين، ويتمثل ذلك في تكوين اتجاهات سلبية نحو المجتمع مما ينعكس على سلوكهم في شكل منازعات ومنافسات وتحد للقانون، وقد تنتاب هذه المشاعر السلبية نفسها الطالب المعوَّق الذي وضع في فصل من فصول الدمج لفترة معينة أو لأن إدارة المدرسة نقلته إلى إحدى مدارس أو فصول التربية الخاصة، وهذا ما عبر عنه واحد من هؤلاء الطلاب الذي مروا بهذه التجربة:

"لقد كنت سعيداً وأنا أتعلم في فصول الدمج أسوة بالطلاب غير المعوقين، ولكن عندما تم نقلي إلى فصول التربية الخاصة تغير كل شيء، فقد تغيرت أفكاري جميعاً وتغيرت الطريقة التي كنت أنظر فيها للطلاب غير المعوقين، أنظر عداء Schaler and Dlexa, 1971.

ومن أجل زيادة درجة التقبل والوفاق الاجتماعي؛ فإنه من الضروري أن يحصل الطلاب جميعهم على الفرص التي تساعدهم على أن يصبحوا جزءاً من النظام الاجتماعي والتربوي.

2- التغلب على الأشكال السلبية السابقة.

لقد تحدث النائب " لويل ويكر " Senator Lowell Weicker في مجلس الشيوخ الأمريكي عن نظام الفصل الذي كان سائداً في المدارس الأمريكية في الماضي بقوله:

"إن الطريقة الرسمية التي كانت متبعة في الماضي في مجتمعنا في التعامل مع المعوقين يمكن تلخيصها بكلمتين هما: "العزل وعدم المساواة" فالمجتمع الأمريكي قد عامل هؤلاء المعوقين كفئة منحطة ومفروضة، وغير مُرحب بها في العديد من الأنشطة والفرص العامة المتاحة لغيرهم من الأمريكيين D.C. Lepdate, 1988.

لقد كان يتم في الماضي إبعاد بعض الأطفال والبالغين عن الحياة العامة، وعن المدارس للاعتقاد بأنهم يشكلون خطراً على المجتمع، ولقد كان الدافع وراء هذا الأبعاد ذا وجهين، الأول هو مساعدة هؤلاء الأفراد، والثاني هو التحكم في سلوكهم، ولكن واقع التطبيق كان يشير إلى أن الوجه الثاني ألا وهو التحكم قد طغى على الوجه الأول ألا وهو المساعدة Karagiannis, 1992,1994. فلقد كان التطبيق السائد في معاهد العزل ومؤسساته التي وضع فيها هؤلاء الطلاب هو أسلوب التحكم، في حين كانت المساعدة التي تقدم لهم محدودة جداً ولا تذكر، وبخاصة في نهاية القرن التاسع وبداية القرن العشرين، فقد كان الاقتصاد الأمريكي في ذلك الوقت يمر بمرحلة التحول من الزراعة إلى الصناعة، وكان دور المدارس العمل على أعداد الأيدي العاملة المتعلمة لتلبية حاجة سوق العمل، وكان الطلاب المعوّقون في ذلك الوقت ينظر إليهم كحائل أو مانع يعرقل حركة العمل التي تتطلبها مرحلة التحول إلى الصناعة، لأن هؤلاء الطلاب تنقصهم المهارات والقدرات والخبرات اللازمة في هذا المجال، وكان يعتقد أن وجودهم سوف يؤثر سلبياً على تعليم الطلاب الآخرين غير المعوقين أو على الأقل التأثير في معنوياتهم، ولهذا فقد نشأت المعاهد والمؤسسات والمدارس الخاصة بهدف مساعدة هؤلاء الطلاب المعوقين على مواجهة حاجاتهم الأكاديمية وفي الوقت نفسه التخلص من تأثيرهم السلبي على الطلاب الآخرين في مدارس التعليم العام، وبرغم أن المساعدة كانت الهدف المعلن لإنشاء هذه المعاهد والمؤسسات، إلا أنه كانت تسيطر على مفاهيم المسؤولين في ذلك الوقت فكرة أنه

لا جدوى اقتصادية سوف يحصلون عليها من مساعدة هؤلاء المعوقين، لهذا فقد كان أسلوب التحكم بهؤلاء الطلاب هو الشائع وذلك بعزلهم عن الحياة العامة وعن التفاعل مع الآخرين في المجتمع، فازدادت في ذلك الوقت عدد المؤسسات والمعاهد والمدارس الخاصة التي كانت تنشأ لهذا الغرض. (Karagiannis, 1992).

3- مجتمع المعلومات العالمي والمساواة

يمرّ عالم اليوم بمرحلة جديدة من التغير الجوهري تتمثل بالتحول من عصر الصناعة إلى عصر المعلومات، ومن عصر الوطن المحدود إلى عصر المجتمع العالمي الممتد، إن المصطلحات الحديثة التي ظهرت كثر تداولها مثل مصطلح: **الطريق الإلكتروني السريع** Electronic Highway ومصطلح **طريق المعلومات السريع** Information Highway، و**مصطلح العمل في المنزل** Home office وغيرها من المصطلحات التي ظهرت في السنوات الأخيرة ليست مصطلحات، أو تيارات هوجاء ولكن لها دلائل عملية تشير إلى دخولنا في عالم جديد، فكثير من الناس سوف يكسبون رزقهم عن طريق التعامل بالمعلومات، وخدمة العملاء عن بُعد عن طريق أجهزة الاتصالات والكمبيوتر، وأن عدد هؤلاء الذي يتعاملون مع المعلومات في ازدياد مضطرد بحيث أصبح أكثر من عدد العاملين في المصانع.

وفي الوقت نفسه فإن المجتمعات لم تعد مغلقة أو قاصرة على ثقافة واحدة كما كانت في الماضي، فمعظم المجتمعات أصبحت ذات ثقافات متعددة، ولهذا فإن عملية الدمج أصبحت واحدة في الأسس الرئيسة التي تقوم عليها عملية التحول في المجتمع Karagiannis, 1994.

إنَّ القيمة الاجتماعية للمساواة تعتبر متماشية مع الدافع إلى مساعدة الآخرين، وتطبيق نظام الدمج في المدارس وممارسته ما هو إلا تطبيق عملي للمساواة الاجتماعية، ولهذا فإنه يجب علينا أن نتأكد من أن الطلاب المعوقين في مدارس الدمج وفصوله تقدم لهم المساعدة الكافية حتى يصبحوا مسهمين ومشاركين في تشكيل هذا المجتمع الجديد، ويجب علينا أيضاً أن نتحاشى أخطاء الماضي عندما تُرك هؤلاء المعوّقون على هامش المجتمع.

وفي ضوء ما سبق، نستطيع القول إنه لا يمكن لنا الاستمرار في تجاهل التأثير

السلبي للعزل أو الفصل ففي هذا العصر الذي تزداد فيه الاختلافات بين الأفراد في المجتمع الواحد، لأن تعليم الطلاب المعوقين في مدارس الدمج وفصوله سوف يقنع الطلاب غير المعوقين بأهمية تقبل الطلاب الآخرين المختلفين عنهم، أما إذا اتبعنا النظام القديم بوضع هؤلاء الطلاب المعوقين في فصول أو مدارس منفصلة فإن هذا سوف يمنع الحصول على هذه الفوائد الاجتماعية، ويمثل رسالة تدمير للمجتمع.

فإذا كنا حقاً نسعى إلى العدالة ومجتمع المساواة الذي يتكافأ ويتساوى فيه المواطنين جميعا في الحقوق والواجبات، فإن علينا أن نعيد تقييم الطريقة التي تُدار فيها مدارسنا والكيفية التي تعمل فيها هذه المدارس من أجل منح الطلاب المعوقين الفرص والمهارات التي تساعدهم على المشاركة في حركة المجتمع الجديد، وإذا أردنا تطبيق التربية والعدالة معاً للناس كلهم في مجتمعنا فإنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستمر أو يكون هناك وجود لنظام العزل أو الفصل، وفي هذا السياق فقد أورد "فورست" Forest, (1988) ما يأتي:

"إذا أردنا حقاً بأن يكون لشخص ما دور في حياتنا؛ فإننا سوف نبذل قصارى جهدنا للترحيب بهذا الشخص وتلبية حاجاته".

التحول النموذجي في التعليم

إن التغير في كيفية تقديم خدمات التربية الخاصة ونوعيتها يأتي من التحول النموذجي في التعليم الذي بدأ في السبعينات، وبناء على "هان" Hahn,1989 فإن هناك نظريتين للإعاقة،

1- **الأولى:** هي نظرية محدودية الأداء Functional limitation ولقد سادت هذه النظرية في الماضي، وما زال لها الكثير من المناصرين في وقتنا الحاضر، وعلى وفق هذه النظرية فإن مهمة التربية هي الاصطلاح والتحسين والعمل على إعداد الطلاب للنجاح في الدراسة، في الوقت الذي لم تبذل فيه الجهود المناسبة في المدارس لمواجهة الحاجات الخاصة للطلاب المعوقين ولا لاهتماماتهم أو قدراتهم، لهذا فلم يكن يوجد مكان في هذه المدارس للطلاب المعوقين إذ كان عليهم أن يتحولوا إلى مدارس أو

فصول خاصة.

2- الثانية: هي نظرية مجموعة الأقليات Minority Group وتنادي هذه النظرية بأن قيم تهيئة النظام التربوي والبيئة الاجتماعية وتعديلها ليصبحا قادرين على مواجهة احتياجات الطلاب جميعا.

إن أسلوب العزل وإلقاء الألقاب والتصنيفات على الطلاب يستهلك جزءاً كبيراً من الوقت والإمكانات كما يعتبر نوعاً من التفرقة الاجتماعية إضافة إلى عدم استغلال القدرات الكامنة لدى المواطن (Cummins, 1987; Snow, 1984; Stainton, 1994).

لقد أشارت إحدى فقرات القانون الأمريكي رقم: PL101-336 لسنة 1990 والخاص بالمعوقين American with Dis abilities Act, 1990 إلى قوة تأثير مجموعة الأقليات، وبالتحديد إلى ضرورة إيقاف التفرقة ضد المعوقين ومنحهم الحماية المتاحة نفسها لأفراد المجتمع جميعهم بما تكفلها قوانين حقوق الإنسان، وذلك بهدف الوصول إلى الشرعية الوطنية.

إن نظرية مجموعة الأقليات التي عبّر عنها القانون الأمريكي للمعوقين تعتبر نظرة عالمية جديدة ومختلفة لمستقبل المعوقين، ولقد أشار "دانيل" Daniels, 1990 إلى أن القانون الأمريكي للمعوقين قد عبر عن الكيفية التي تشجع فيها إنتاجية المعوقين واستقلاليتهم، وذلك بأن نزيل من أمامهم الحواجز التي وضعها المجتمع، وأن نحمي الحقوق ونعيدها لهم؛ كي يكون لهم دور في المشاركة في الفرص المتاحة للأمريكيين.

وبناءً على ذلك فإن الطلاب جميعهم بما فيهم الطلاب المعوقون يجب أن يكون باستطاعتهم الالتحاق بالمدارس التي تقع في المنطقة السكنية التابعة لهم، وأن على هذه المدارس أن تتحمل مسؤولية مواجهة الاختلافات وتلبية الحاجات الخاصة بهؤلاء الطلاب، ولقد عبر عن هذا المطلب الكثير من أولياء الأمور والمناصرين والطلاب (Biklen,1992; Ferguson and Asch, 1989; Snow,1989; Strully,1986; Worth,1988) وإذا كان على مجتمعاتنا احترام مبدأ المساواة والعدالة فإن عليها تطبيق الدمج الذي هو حتمية لابد منها.

خلاصة

يؤكد هذا الفصل أنّ التعليم حق لكلّ إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ويحاول الترغيب في تعليم المعوّقين في التعليم العامّ في إطار عملية الدّمج.

ويناقش الأسباب والمبررات التي دعت إلى تطبيق عمليّة الدّمج، مبيّنا أن عناصر هذه العملية تقوم على ثلاثة عوامل:

- مسؤولية تكاملية بين: المدرسة والإدارة التعليمية والمؤسسات الاجتماعية.
- شيوع روح الفريق الواحد.
- توفير مناخ تعليميّ تعاوني في البيئة الصفيّة.

كما أن يوضح الفوائد التي يجنيها الطلاب من عملية الدمج على الصعيد:

- نموّ الاتجاهات الإيجابيّة الاجتماعية والسلوكية واكتساب المهارات الأكاديمية والانخراط في الحياة المجتمعية وتفادي الآثار السلبية من نظام عزل المعوّقين.

ولا يغفل ما يجنيه المعلّمون من هذا البرنامج من: تنمية المهارات المهنية ودعم مكانتهم من خلال النموّ المهنيّ إضافة إلى ما يجنيه المجتمع من عمليّة دمج المعوّقين مع غيرهم في مدارس التعليم العام وفصوله. وما يحقق من: تكافؤ اجتماعيّ وتغلب على الإشكالات التي تُعيق اندماج المعوّقين مع غيرهم في محاولة للتوصل إلى مجتمع عالمي ممتدّ.

ومنذ سنوات قليلة مضت كان من غير المنطق أن يناقش الناس احتمال تعليم الطلاب جميعهم بما فيهم الطلاب المعوّقون معاً في مدارس التعليم العام وفصوله، أما الآن فقد تم ترجمة هذا الاحتمال إلى واقع فيما يعرف بنظام الدمج، وقد بدأ تطبيق هذا النظام في عدد محدود من المدارس، ثم انتشر على نطاق واسع؛ ليشمل عدداً كبيراً لمن المدارس الأمريكية في الولايات جميعها، وقد أخذت كثير من دول العالم في تطبيقه مثل: أستراليا وكندا وإيطاليا.

(Berrigan, 1988, 1989; Biklen,1988;Blackman and Peterson, 1989; Buswell and Shoffines,1990)

ويتوقع مع انتشار تطبيق عملية الدمج أن تثار مشكلة الاعتمادات المالية أو تمويل هذه العملية وقد يقيّد سير التطبيق؛ لهذا فلا يجب أن تؤدي عملية الدمج إلى تخفيض الميزانية لأن هذا ليس الهدف من العملية، فلا يجب أن يعني إغلاق مدارس فصول التربية الخاصة والحد منها خفض ميزانية تعليم الطلاب المعوقين، بل يجب أن تستمر هذه الميزانية، وتتحول إلى مزيد من الخدمات؛ لتقدم لهم في مدارس الدمج وفصوله. فالدمج الفعلي لا يعني إلقاء الطلاب المعوقين في المدارس العامة دون توفير الدعم والخدمات اللازمة لهم وللمدرسين وللطلاب غير المعوقين، وبعبارة أخرى فإن الهدف الجوهري من عملية الدمج ليس تخفيض الميزانية ولكن توفير الخدمات اللازمة للطلاب جميعا.

ويحتاج تدريس الطلاب المعوقين في كثير من الأحيان إلى اتباع أساليب خاصة بهم وأدوات ومواد تعليمية وأجهزة خاصة بهم؛ وذلك لمساعدتهم على التعامل مع الأنشطة: التعليمية والاجتماعية والرياضية داخل مدارس التعليم العام، ولهذا فإن عملية الدمج تحتاج إلى دعم مستمر حتى تحقق الفوائد المرجوة منها لتِصَل إلى الطلاب والمدرسين والمجتمع بوجه عام. وبناء على "سكرتيك" Skertic, 1994 فإن الدمج ليس نموذجاً من نماذج خدمات التربية الخاصة، ولكنه أسلوب جديد للتفكير والممارسة التي تشمل الأفراد جميعهم في المجتمع الذي أصبح الاختلاف فيه هو القاعدة وليس الاستثناء، ولهذا فإن التحدي الذي يواجهنا يتمثل في التمسك ببرامج الدمج وتطبيقها في أكبر عدد ممكن من المدارس العامة، وأن تضع في الاعتبار بأن الهدف الجوهري هو توفير التعليم الملائم للطلاب جميعهم لإعدادهم للمستقبل؛ لأن مدارسنا ومجتمعاتنا ستصبح جيدة إذا أردنا لها أن تكون كذلك ".

References مراجع الفصل الأول

Americans with Disabilities Act of 1999 (ADA). PL 101-336. (July 26,1990). Title 42,U.S.C. 12101 et seq: U.S. Statutes at Large, 104,327-378.

Aronson, E. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publication .

Berrigan, C. (1998). All students belong in the classroom: Johnson City Central Schools, Johnson City, New York. TASH Newsletter, 15(1),6.

Berrigan, C. (1998). Integration in Italy: Adynamic movement TASH Newsletter, 6-7.

Biklen, D (1992). Schooling without labels: parents educators, and inclusive education. Philadelphia: Temple University press.

Biklen, D. (producer). (1988).Regular lives (Video). (Available from WETA, P.O Box 2226, Washington, DC 20013.)

Blackman, H., & peterson, D.(1989). Total integration neighborhood schools. La Grange. IL: La Grange Department of special Education.

Brinker, R., & Thorpe, M. (1983). Evaluation of Integration of severely handicapped students in regular classrooms and community settings. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Brinker, R., & Thorpe, M. (1984). Integration of severely handicapped students and the proportion of IEP objectives achieved. Exceptional Children, 51, 168-175. Brown V. Board of Education, 347 US 483 (1954), p.493.

Buswell, B., & Shaffner, B. (1990). Families supporting inclusive schooling. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.). support net work for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp. 219-229). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Collicott, J. (1991). Implementing multi- level instruction: Strategies for classroom teachers In G.L. Porter & D. Richler (Eds.), Canadian schools: Perspective on disability and inclusion (pp. 191-218). Downsview, Ontario Canada: G. Allan Roeher Institute.

Cullinan, D., sabornie, E.J., & Crossland, C.L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. The Elementary School Journal, 92(3),339-351.

Cummins, J.(1987). Psychoeducational assessment in multicultural school systems. Canadian journal for Exceptional Children, 3 (4), 115-117.

D.C. Update (1988. July). Senator Lowell Weicker on theAmericans with Disabilities Act, p. 1.

Daniel, R.R., v. State Board of Education, 874 F.2d 1036 (5th Circuit, June 12, 1989).

Daniels, S. (1990). Disability in America: An evolving concept, Anew paradigm. Policy Network Newsletter, 3,1-3.

De Vries, D.L., & Slavin, R.E. (1978). Team games tournament: A research review. Journal of research and Development in Education, 12, 28-38.

Delquadri, J., Greenwood, C.R.,Whorton, D.,Carta, J.J.,&Hall, V.R. (1986). Class wide peer tutoring, Exceptional Children, 52,535-542.

Elliott, S.N., & Sheridan, S.M. (1992). Consultation and teaming: Problem solving among educators, parents, and support personnel. The Elementary School Journal, 92(3),315-338.

Epps, S., & Tindal, G. (1987). The effectiveness of deferential Programming in serving students with mild handicaps: placement options and instructional programming. In M.C

Ferguson, P., & Asch, A. (1989). Lessons from life: Personal and Parental perspectives on school, childhood, and disability. In. D. Biklen, A. Ford, & D. Ferguson (Eds.), Disability and Society (pp.108-140).

Forest, M. (1987a) More education integration. Downsview, Ontario: Allan Roeher Institute.

Forest, M. (1987b). Start with the right attitude. Entourage, 2,11-13.

Forest, M. (1988). Full inclusion is possible. IMPACT, 1,3-4.

Giangreco, M.F., Dennis, R., Cloninger, C., Edelman, S., & Schattman, R. (1993). "I've counted Jon": Transformational experiences of teachers educating students with disabilities Exceptional Children, 59(4), 359-372.

Hahn, H. (1989). The politics of special education. In D.K. Lipsky & A.Gortner (Eds.), Beyond separate education: Quality education for all (pp. 225-242). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hanline, M., & Halvorsen, A. (1989). Parent perceptions of the integration transition process: Overcoming artificial barriers. Exceptional Children, 55, 487- 493.

Harris, K.C. (1990). Meeting divers needs through collaborative Consultation. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Support networks for inclusive schooling: Interdependent Integrated education (pp.139-150). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Hunter, M., & Grove, M. (1994, August). Queensland – Australia: policy and practices. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, The Inclusion Charter. UNESCO World Conference on Special Educational Needs: Access and Quality, Salamanca, Spain.

International League of Societies for Person with Mental Handicap. (1994, June). The Inclusion

Charter. UNESCO World Conference on Special Educational Needs: Access and Quality, Salamanca, Spain.

Jenkins, J.R., & Jenkins, L.M. (1981). Cross age and peer tutoring: Help for children with learning problems. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1986). Mainstreaming and Cooperative learning strategies. Exceptional Children.

Johnson, D., & Johnson, R (1987). Learning together and alone. Englewood Cliffs, Nj: prentice Hall.

Johnson, D., & Johnson, R. (1984). Classroom learning structure and attitudes toward handicapped students in mainstream settings: A theoretical model and research evidence. In R.

Jones (Ed.), Attitudes and attitude change in special education (pp. 118-142). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Karagiannis, A (1992). The social – historical context of special education and mainstreaming in the United Stades from independence to 1990. Unpublished doctoral disertation, McGill University, Montreal.

Karagiannis, A. (1988). Three children with Down syndrome integrated into the regular class room: Attitudes of a school community. Unpublished master's thesis, McGll University, Montreal.

Karagiannis, A. (1994, August). The waves of special education over the last two hundred years: significance andimplication for inclusive schools. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Karagiannis, A., & Cartwright, G.F. (1990). Attitudinal research issues in integration of children with mental handicaps. McGill journal of Education, 25(3), 369-382.

Karagiannis, A., Stainback, W., Stainbacks. (1996). Rational for Inclusive School, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Madden, N., & Salvin, R. (1983). Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes. Review of Education Research, 53,519-569.

Marston, D. (1987-1988, Winter). The effectiveness of special education. Journal of special Education, 21,13-27.

Massachusetts Advocacy Center. (1987). Out of the mainstream. Boston: Author.

Myles. B., & Simpson, R. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. Journal of Special Education, 22,479-489.

Osguthorpe, R.T., & Scruggs, T.E. (1986). Special education students as tutors: A review and

analysis. Remedial and Special Education, 7(4), 15-26.

People First Association of Lethbridge. (1990). Kids belong Together (Video). (Available from Expectation Unlimited, P.O. Box 655, Niwot, CO80544.)

Perner, D., Dingwall, A., & Keilty, G.C. (1994, August) . Province- wide implementation of inclusion - Strategies and reflections. Paper presented at the Excellence and Equity in education International Conference, Toronto.

Porter & D. Richler (Eds.) Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion. Downsview, Ontario, Canada: G. Allan Rocher Institute.

Porter, G. (Producer). (1988). A chance to belong / Video /. Downsview, Ontario (Canadian Association for Community Living, 4700 Keels St., Downsview, Ontario).

Porter, G.L., & Richler, D. (Eds.). (1991). Changing Canadian Schools. Downsview, Ontario, Canada: G.Allan Rocher Institute.

Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B., & den Otter, J. (1991). Problem solving teams: A thirty minute peer- helping model. In G.L.

Pugach, M.C., & Johnson, L. J. (1990). Meeting divers needs through professional peer collaboration. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp. 123- 137). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sapon- Shevin, M. (1990) Student support through cooperative learning. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.) support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp. 65-79). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Schafer, W., & Olexa, C. (1971). Tracking and opportunity. Scranton, PA: Chandler.

Schattman, R. (1988). Integrated education and organization change. IMPACT, 1, 8-9.

Schloss, P.J. (1992). Mainstreaming revisited. The Elementary School Journal, 92(3), 233-244.

Sindelar, P.T., Griffin, C.C., Smith, S.W., & Watanabe, A.K. (1992). Prereferral intervention: Encouraging notes on preliminary findings. The Elementary, 92(3), 245-259.

Skrtic, T. (1994, August). Changing paradigms in special education. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Slavin. R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary school: A best evidence synthesis. Review of Educational Research, 57,293-336.

Snow, J. (1989). Systems of support: A new vision. In S. Stainback, W. Stainback, M. Forest (Eds.) Educating all Students in the mainstream of regular education (pp. 221- 231). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Snow, R.E. (1984). Placing children in special education: Some comments. Educational

Researcher, 13,(3), 12-14.

Stainback, S., & Stainback, W ., & Hatcher, L. (1983). Handicapped peers' involvment in the education of severely handicapped students. Journal of the Association for persons with severe handicaps 8 (1),39-42.

Stainback, S., & Stainback, W. (1988). Educating students with severe disabilities in regular classes. Teaching Exceptional Children, 21,16-19.

Stainback, S., & Stainback, W. (1990a). Facilitating support networks In W. Stainback & S. Stainback (Eds.). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.25-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainton, T. (1994, August). Tools for participatory citizenship: The necessity of inclusive education, Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Stone, J., & Collicott, J. (1994, August). Sopportive inclusive education: Creating layers of support. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Stone, J., & Moore, M. (1994, August). Multilevel instruction and enrichment. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Strain, p. (1983). Generalization of autistic children's social behavior change: Effects of developmentally integrated and segregated settings. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 3,23-24.

Strully, J. (1986. November). Our children and the regular education classroom: Or why settle for anything less than the best? Paper presented at the 13th annual Conference of The Association for persons with severe Handicaps, San Francisco.

Strully, J. (1987, October), What's really important in life any way? Parents sharing the vision Paper presented at the 14th annual Conference of The Association for persons with severe Handicaps, Chicago.

TASH Newsletter. (1989). Senate overwhelmingly approves Americans with Disabilities Act, 4, 1-2.

Thousand, J.S., & Villa, R. A. (1990). Sharing expertise and responsibilities through teaching teams In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education (pp.151-166). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Thousand, J.S., & Villa, R.A. (1994, August). Strategies to create inclusive schools and classrooms. Paper presented at the Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.

Vandercook, T., Fleetham, D., Sinclair, S., & Tetlie, R. (1988). Cath, Jess, Jules, and Ames... A

story of friendship. IMPACT, 2,18-19.

Villa, R., & Thousand, J. (1988). Enhancing success in heterogeneous classrooms and schools: The power of partnership. Teacher Education and Special Education, 11,144-153.

Villa, R., & Thousand, J.S. (1990). Administrative support to promote inclusive schooling In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), Support networks for inclusive schooling Interdependent integrated education (pp.201-218). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wang, M.C. Reynolds, & H.J. Walberg (Eds.), Handbook of special education: Research and practice: Vol. 1. Learner characteristics and adaptive education (pp. 213- 248). New York: pergamong press.

Wehman, P. (1990). School to work: Elements of successful programs. Teaching Exceptional Children, 23, 40-43.

Worth, P. (1988, December). Empowerment: Choices and change. Paper at the annual Conference of The Association for persons with severe Handicaps, Washington, DC.

الفصل الثاني 2

عشرة عناصر رئيسة
لفاعلية عملية الدمج في المدرسة

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادرا على الإلمام بالعناصر الرئيسة العشرة لفاعلية عملية الدمج في المدرسة:

- العنصر الأول: إيجاد فلسفة عامة وخطة منظمة.
- العنصر الثاني: توافر قيادات ذات كفاءة عالية.
- العنصر الثالث: توفير بيئة مدرسية تساعد على احترام الطلاب المعوقين واستيعابهم.
- العنصر الرابع: توفير وسائل الدعم.
- العنصر الخامس: التأكد من تحمل فريق الدعم المسؤولية الملقاة على عاتقه.
- العنصر السادس: توفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة.
- العنصر السابع: المرونة.
- العنصر الثامن: استخدام أساليب فعالة في التدريس وتقويمها.
- العنصر التاسع: تعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات.
- العنصر العاشر: تطبيق المدرس إجراءات التغير على أن لا تحد هذه الإجراءات من حركته.

الفصل الثاني

عشرة عناصر رئيسة لفاعلية الدمج في المدرسة

Schaffner and Buswell (1996)

إنّ نظام الدمج يشمل الطلاب المعوّقين وغير المعوّقين جميعا، فالتحدي الذي يواجه الطلاب والمدرسين في مدارس الدمج وفصوله لا يسمح لأي أحد بأن يعزل مجموعة ويركز على مجموعة أخرى من الطلاب؛ لأن هذا لن يفي باحتياجات الطلاب.

إن نظام المدرس الشامل يحتوي على عنصرين أساسين:

الأول: أنْ يكون هناك نظرة ثابتة لما يجب أن تكون عليه المدارس، فلا يجب أن يكون الاعتماد الأساسي على المناهج فقط، بل يجب أن تكون كفاءة العاملين في المدرسة من: تربويين وإدارة هو الأساس الذي تقوم عليه عملية الدمج.

أما الثاني فهو المشاركة في برامج العمل، فالمدرسة التي خُصصت برامجها لفئة معينة من الطلاب يجب أن تعيد النظر في صوغ هذه البرامج لتلائم الطلاب جميعا Span and Shavin, 1995؛ إذ يجب أن يجتمع المساندون والمناصرون جميعا لعملية الدمج، للعمل على تطوير المدارس ومواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب بطريقة أفضل، وأن يضعوا مقولة "بأن المدارس الجيدة هي المدارس الجيدة للطلاب كافة" موضع التطبيق.

يعرض هذا الفصل عشرة من العناصر أو الخطوات الأساسية التي إذا ما طبقت؛ فإنها سوف تساعد على نجاح عملية الدمج، والجدير بالذكر أن هذه العناصر العشرة مترابطة ومتداخلة بعضها مع بعض، أي أن كل عنصر منها يمهد للعنصر الذي يليه ويساعد على نجاح تطبيقه وفاعليته.

العنصر الأول: إيجاد فلسفة عامّة وخطة منظّمة

إنّ الخطوة الأولى وربما الرئيسة في إنشاء نظام دمج جيد في المدارس هي أن توضع فلسفة عامة للمدرسة تقوم على أسس: الديموقراطية والمساواة والانتماء وضمان التعليم الجيد للطلاب كافة.

فنظام الدمج الجيد يركز على الطالب ككل أي على جوانبه جميعا: العقلية والنفسية والسلوكية والجسمية، والاجتماعية والمعرفية وليس على الجانب المعرفي أو التحصيل الدراسي فقط، وإذا أرادت المدرسة تحقيق ذلك؛ فإن فلسفتها العامة المعلنة يجب أن تقوم على أساس شمولية التعليم الذي تقدمه، وأن تتناسب مع احتياجات كل طالب، بحيث تشتمل على ثلاثة جوانب من جوانب النمو، وهي:

1- الجانب المعرفي.
2- الجانب الاجتماعي.
3- الجانب الشخصي والمسؤولية الجماعية والمواطنة.

National Association of State Boards of Education, 1992.

لقد حدَّد "سكتمان" (Schattman, 1992) العناصر الآتية للفلسفة التي يجب أن تقوم عليها المدرسة:

1- مساعدة المجتمعات على تحديد أو تعريف هدفها من الموضوعات التي تتعلق باحتياجات الطلاب جميعا.

2- توفير فرص التواصل بين التربويين وأفراد المجتمع للتفاهم حول الأهداف المتوقعة.

3- تحديد المستوى الذي سوف يتم على أساسه تقييم الممارسات والتطبيقات التربوية.

إن الأهداف التي تضعها المدرسة أو التي تضعها الإدارات التعليمية التي تتبع لها المدرسة تعتبر الخطوة الأولى في عملية التخطيط المنظم لعملية دمج الطلاب جميعا في مدارس الدمج وفصوله الواقعة في محيط سكنهم.

ولقد تعلمت المجتمعات التي قطعت مرحلة طويلة في عملية دمج المعوَّقين أهمية

مشاركة من له علاقة بالمدرسة في عملية تطوير الأهداف والخطط، فأي تغير في الأهداف والخطط يجب أن يتم بموافقة الأطراف جميعها التي ترتبط بالمدرسة بشكل مباشر وهم: الطلاب وأولياء الأمور والمدرسون والإداريون والموظفون وأفراد المجتمع المحيط بالمدرسة، فهؤلاء هم الذين يتأثرون مباشرة بما يحدث في المدرسة، ولقد كان هؤلاء الناس في الماضي مبعدين عن الإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات الخاصة بالمدرسة، وكان من النادر إتاحة الفرصة للطلاب المعوّقين وأولياء أمورهم للتعبير عن رأيهم في القرار التربوي أو التعليمي، فالتخطيط واتخاذ القرارات الخاصة بالبرامج التربوية كان في أيدي الخبراء التربويين فقط (بكلين Biklen,1983) وكان أسلوب هؤلاء يركّز على جوانب القصور والتعامل مع هذا القصور عن طريق "الإصلاح"، ووفقاً لهذا النظام القديم، فقد كان هؤلاء الخبراء يوصون بدمج الطالب المعوّق في فصل من فصول التعليم العام لمدة زمنية معينة يعود بعدها إلى فصول أو مدارس التربية الخاصة، وهذا ما كان عليه الحال بالنسبة لقرارات دمج المعوّقين في الحياة الاجتماعية العامة، فهذه القرارات جميعها كانت حكراً على هؤلاء الخبراء، بغض النظر عما إذا كانت الفترة الزمنية أو الوقت المحدد سوف يساعد الطالب المعوّق على اكتساب المهارات التي تساعده على تنمية قدراته واستعداداته.

وفي مسح عام تم لمجموعة كبيرة من المدارس التي نجحت في تطبيق عملية الدمج وجد أن الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور والموظفين والإداريين جميعا وأفراداً من المجتمع وغيرهم قد أسهموا كفريق في اتخاذ القرارات الخاصة بالتخطيط فيما يتعلق بالإجراءات والتطبيقات الخاصة ببرامج الدمج (Stainback and Stainback Morvec, and Jackson, 1992) وكان هذا الفريق مسؤولاً أيضاً عن مراقبة النتائج وتتبع الجهود للتأكد من استمرار النجاح، إضافة إلى ذلك فقد كان هناك دور آخر لهذا الفريق وهو مساعدة العاملين في المدرسة على إيجاد الأساليب التي تساعد على زيادة فهم المجتمع واستمرار اهتمامه بالمدرسة.

كما كان على هذه المجموعة أو الفريق التأكد من أن جهود المدرسة جميعها منصبة على ما هو صالح للطلاب كافة.

إن العناصر التسعة المتبقية التي سوف نتحدث عنها في هذا الفصل سوف تزود

فريق العمل هذا وكل من له علاقة بالمدرسة بإرشادات يمكن اتباعها في تطوير الخطط المنظمة لعملية الدمج في المدارس وتطبيقها، فالخطة المنظمة تحتاج أن يكون هناك أهداف محددة، وإن توضح هذه الخطة دور غرفة المصادر التعليمية وكيفية عملها في مدارس الدمج وفصوله، ودور العاملين في مجال التربية الخاصة الذين يقدمون خدمات خاصة منفصلة لبعض الطلاب، وعندما تتم صوغ الخطط المنظمة لعملية الدمج توضع الخطوات اللازمة وتحدد لتنفيذ هذه الخطط.

العنصر الثاني: توافر قيادات ذات كفاءة عالية

إن الخطوة الثانية في إنشاء عملية الدمج تتمثل في مسؤولية مدير المدرسة الذي تقع عليه مسؤولية وضع مستوى المدرسة وتحديده، واتخاذ القرارات الخاصة بذلك، كما أن عليه أن يواجه التحديات التي قد تطرأ خلال تطبيق عملية الدمج، إضافة إلى التفاعل مع الأطراف المشاركة جميعها في عملية الدمج، كما أن عليه التأكد من توافق عمليات التطبيق مع فلسفة المدرسة.

إن قيادة المدرسة التي تطبيق نظام الدمج تحتاج إلى شخص قوي يؤمن بأن تتوافر فرص التعليم للطلاب جميعا، وهذا التعليم القائم على تكافؤ الفرص وملاءمة المناهج وأساليب التدريس المتطورة (Servatius, Fellow, and Kelly, 1992).

ويمكن تحديد دور مدير المدرسة في نجاح عملية الدمج بما يأتي:

1- دعم المدرسين بمساعدتهم في التدريب، وتعلم أساليب جديدة للتدريس، وممارسات تربوية متطورة.

2- توفير سبل الاتصال الناجح والبناء مع طلاب المدرسة جميعهم.

3- العمل مع المدرسين على تطوير أساليب انضباط شاملة في المدرسة ومتوافقة مع ما يطبق في الفصل من أساليب ضبط وتعامل مع السلوك.

4- مساعدة المدرسة على الاستمرار كمؤسسة داعمة ومهتمة بشؤون المجتمع. (Solmon, Schaps, Watson, and Battistch, 1992).

وعلى مدير المدرسة أن يكون حازماً ولا يتهيب من مواجهة التحديات، كما أن عليه أن يدعم موقف الطلاب المعوّقين في المدرسة، أما إذا فشل المدير في التقيد بسياسة المدرسة بما تمثله من دعم للطلاب جميعاً، فإن ثقة العاملين بالمدرسة ستتزعزع بنظام الدمج بما يؤدي إلى انهياره وفشله.

العنصر الثالث: توفير بيئة مدرسيّة تساعد على احترام الطلاب المعوّقين واستيعابهم

إن المدرسة الناجحة هي التي تلبي الاحتياجات المختلفة اللازمة للطلاب جميعهم في مجالات النمو جميعها، فعلى المدرسة أن تطور دورها التقليدي القائم على أساس التعليم المعرفي، وأن تواكب ركب التطور والتغير التقني وإضافته إلى المناهج والى أساليب التدريس Noddings,1995، فالمدارس هي المرايا التي تنعكس عليها صورة المجتمع بمفاهيمه: الإيجابية والسلبية، وقيمه، وأولوياته، وثقافته التي تمارس خارج جدران المدرسة، كذلك تعتبر المدارس ميداناً لتدريب الطلاب على الاتجاهات والاهتمامات والمهارات التي سوف يستخدمونها خلال مراحل حياتهم، ولهذا يجب على المدرسة أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تحسين الأوضاع السلبية في المجتمع، وبعبارة أخرى، فإنه إذا أردنا من المجتمع أن يتقبل الأعداد المتزايدة من الأقليات والمجموعات المختلفة لتتعايش معاً بطريقة إيجابية بحيث يقدر دور الجميع في المجتمع، وتحفظ حقوقهم التي أقرّها الدستور الأمريكي، فإن على المدرسة أن تعكس هذه القيم وذلك من خلال توافر بيئة ملائمة تسمح لهذه القيم أن تترسخ لدى الطلاب والعاملين في المدرسة، وأن تعكس أساليب التدريس والمناهج هذه القيم.

"إن فهمنا لهدف المدرسة أو مهمتها يجب أن يكون أكبر من مجرد التدريس، ويجب أن يكون الهدف هو مساعدة الطلاب على إدراك أنهم جزء من هذا المجتمع الذي يهتم بهم.

إن مثل هذا الإدراك لا يتم إلا إذا أصبحت المدرسة نفسها مجتمعاً في حد ذاتها Eisner,1991".

ومن أجل أن تصبح المدارس كالمجتمعات التي تهتم بشؤون أفرادها، فإن ذلك يتطلب أكثر من اهتمام مناهجها بالمهارات الاجتماعية، أو توفير مرشد طلاب

يساعد الطلاب على التغلب على مشكلاتهم، فبناء مثل هذه المدارس يتطلب التعامل بوضوح وبنيه أن فلسفة المدرسة ترتكز على مبادئ المساواة، والعدالة، وتكافؤ الفرص أمام الجميع وفي مناخ من الاحترام والتقدير لكل فرد (Flynn and Innes, 1992).

لذلك لابدَّ من توافر الجهود الجادة والحثيثة من أجل توصيل هذه الرسالة عن طريق المدرسة، ولقد أشار Sapon- Shevin,1992 إلى ذلك بقوله " إن إنشاء مدرسة قائمة على نظام الدمج؛ إذ تقدم فيها المعرفة والقيم والاحترام للطلاب جميعهم والعاملين بها يعتمد على إيمان هذه المدرسة بما تقدمه للطلاب، وبالأسلوب الذي تستخدمه لنجاح هذه العملية " قد لا يدرك العاملون بالمدرسة إدراكاً تاماً أنه من أجل تعليم الطالب من جوانبه جميعها فإن عليهم الاهتمام بحاجة هذا الطالب إلى التقبل من جميع من حوله، وإلى الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه، وبأن يكون له أصدقاء، ولقد ذكر بعض أولياء الأمور أنه قيل لهم في أثناء الاجتماعات التي تعقدها المدرسة لهم بأن تسهيل عملية تكوين صداقات بين أطفالهم والآخرين تعتمد على ولي الأمر بالدرجة الأولى وليس على المدرسة.

إنَّ المدرسة هي المكان الذي يقضي فيه الطلاب معظم أوقاتهم، والمكان الذي يمارسون فيه اتصالاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، وأيضاً هي المكان الذي عن طريقه يكوِّنون أصدقاء ويقيمون علاقات مع الآخرين (Forest, 1990). فإذا شعر الطالب بأنه لا ينتمي لهذه المؤسسة التعليمية بصلة فلن يكون باستطاعته أن يصل في تعلمه إلى أقصى قدراته الكامنة، ولهذا فعلى العاملين بالمدرسة أن يتقاسموا المسؤولية مع أولياء الأمور لمساعدة هؤلاء الطلاب على إقامة علاقات إيجابية مع بعضهم البعض في المدرسة وخارجها، ولقد وجد التربويون وأولياء الأمور بأن توافر النية وبذل الجهود الحثيثة سوف يساعدان على توفير فرص إقامة صداقات في المدرسة، يمكن أن تستغل هذه بعد ذلك خارج المدرسة، وفيما يأتي بعض الخطوات التي يمكن اتخاذها لتكوين الصداقات:

1- أن تؤدي الأهداف الموضوعة في الفصل أو في المدرسة إلى الحث على التعاون بدلاً من التنافس (Johnson, Johnson, Holubec, and Roy, 1984).

2- تخفيض عدد الطلاب في الفصل الواحد؛ ليتمكن كل واحد منهم من الحصول على أكبر قدر ممكن من المشاركة والتفاعل مع الأنشطة المدرسية Pearson,1988.

3- إتاحة الفرصة أمام الطلاب المعوَّقين للظهور بالمظهر الإيجابي أمام زملائهم ومدرسيهم خلال اليوم الدراسي .Schaffner and Buswell, 1992.

4- التأكد من أن تجهيزات الفصول والأنشطة المدرسيّة جميعها قد أعدت بحيث تتلاءم مع الطلاب جميعا بما فيهم الطلاب المعوَّقين، وذلك لضمان مشاركتهم بفاعلية في هذه الأنشطة Schaffner and Buswell, 1992.

5- تضمين المنهج الدراسي موضوعات وتدريبات تدعم القيم الإيجابية والاحترام وتقدير وتقبل الطلاب بعضهم لبعض بغض النظر عن الفروقات فيما بينهم.

6- مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بسياسة الفصل والمدرسة ولوائحها .Villa and Thousand,1992

ونستطيع القول بوضوح إن على المدرسة أن تكون بمثابة المجتمع الذي يعتني بأفراده جميعهم، بحيث يشعر الطلاب بقيمتهم وبالأمان وبالارتباط بالمدرسة، وأن يشعروا أيضاً بأن المدرسة تهتم بهم وتلبي احتياجاتهم، فإن هذا سيؤدي إلى نجاح عملية الدمج، وإذا لم يؤخذ هذا العنصر بعين الاعتبار فإن الطلاب المعوَّقين سوف يشعرون بالعزلة بما سوف يؤدي إلى فشل المدرسة في تحقيق أهدافها في عملية الدمج.

العنصر الرابع: توفير وسائل الدعم

أدى الاختلاف في احتياجات الطلاب في مدارس التعليم العام وفصوله إلى التطور في خدمات الدعم وفي وسائل توصيل هذه الخدمات لكل من الطلاب والمدرسين الذين هم في حاجة إلى تشجيع ومساعدة مثمرة، فالمدرسون الذين تنقصهم الخبرة في التعامل مع الاحتياجات الخاصة للطلاب المعوَّقين في مدارس التعليم العام وفصوله هم في حاجة ماسّة إلى الدعم أكثر من الطلاب أنفسهم، ولهذا فلابد أن يتكون فريق دعم في كل مدرسة، وهذا الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد ويجتمعون معاً للتفكير في إيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ في أثناء عملية تطبيق الدمج

ويتبادلون الأفكار، ويناقشون الأساليب والطرائق والأنشطة المرتبطة بعملية الدمج، وذلك لمساعدة المدرسين والطلاب على اكتساب الدعم اللازم لإنجاح دورهم أو عملهم.

ويشتمل الفريق على مجموعة من الأفراد يمثلون: الطلاب والإداريين وأولياء الأمور والمدرسين والعاملين في المدرسة والاختصاصيين النفسيين والاختصاصيين والمرشدين السلوكيين والتربويين، ومدرسي التربية الخاصّة.

ويجتمع أعضاء الفريق معاً بشكل دوري للتخطيط للمنهج ودعم الطلاب والتخطيط؛ لاستيعاب طلاب جدد أو من أجل حل أية مشكلة تطلب اهتماماً خاصاً.

وعندما تتم مناقشة موضوع خاص بطالب معين فإنه من المفيد لهذه المناقشة أن يُشارك في فريق الدعم أحد زملاء هذا الطالب، فهذا الزميل يمكن أنْ يزوّد الفريق بمقترحات عملية حول كيفية اندماج الطالب وتفاعله مع المدرسة أو الأساليب التي يجب اتباعها معه ليشعر بالأمان وأنه شخص مُرحب به، ويمكن تلخيص فائدة الاستعانة بزميل من زملاء الطالب في فريق الدعم بنقطتين، هما:

1- إن الزملاء مستعدون دائماً لإقامة علاقة صداقة وتفاعل مشتركة، إضافة إلى استعدادهم لتقديم المساعدة والتشجيع لبعضهم البعض.

2- إن الزملاء مستعدون لتقديم دعم يتناسب مع احتياجات الطالب ومفاهيمه، ومبادئه، ورغباته، واهتماماته؛ لأنهم أقدر على معرفة ذلك من الكبار، كذلك فإن لم يكن لهؤلاء الزملاء حضور في فريق الدعم؛ فإنهم لن يعرفوا أهمية الدعم المطلوب تقديمه لهذا الطالب.

يجب أن يشترك الطلاب جميعا في مساندة ومساعدة بعضهم البعض.

تقوم العديد من فرق الدعم في المدارس بتعيين واحد من أفرادها؛ ليكون منسقاً للفريق، وتكون مهمته إدارة جدول أعمال الفريق، وإجراء الترتيبات اللازمة لتسهيل قيام الفريق بمهمته. Ruttiman and Forest,1986.

وتُعتبر مسؤوليات منسق فريق الدعم متعددة الجوانب، فهو يقوم بتنظيم عمل فريق الدعم، وتشجيعه على العمل، ومساعدة الفريق في وضع وتنفيذ الخطط

الملائمة لحل المشكلات، ومن مسؤولياته أيضاً التأكد من أن كل عضو في فريق الدعم يؤدي العمل المناط به بنجاح بما يكفل تقديم الدعم المناسب للطالب.

إن الدور الأكثر أهمية لمنسق فريق الدعم هو إيجاد وسائل جديدة لدعم الطلاب وتشجيع تطبيق واستخدام هذه الوسائل، كما يقوم بالتركيز على أساليب إقامة الصداقات بين الطلاب، وتوفير فرص ومواقف يتاح فيها للطالب التفاعل مع الآخرين وإقامة صداقات معهم، وأساليب تقديم الطالب بصورة إيجابية للآخرين في المدرسة، والتأكد من توافر التجهيزات اللازمة التي تساعد الطلاب على المشاركة الإيجابية في الأنشطة داخل الفصل وفي المدرسة Schaffner and Buswell, 1992.

إضافة إلى ذلك فإن لمنسق فريق الداعم دوراً أساسياً في تحديد المصادر اللازمة لتسهيل عملية الدمج، لأن مدرس الفصل قد لا يكون لديه الخبرة الكافية لمواجهة الاحتياجات المختلفة لطلاب الفصل كافة، فهو يقوم بتجديد الأماكن التي يمكن الحصول منها على المواد التعليمية والأجهزة والمعدات والمتخصصين والاستشاريين والمدرسين المساعدين وغيرهم من الأفراد من ذوي الخبرات والتخصصات المختلفة، إضافة إلى توفير المتطوعين لمساعدة مدرسي الفصل في إدارة الأنشطة داخل الفصل وخارجه.

كذلك يمكن لمنسق فريق الدعم أن يلعب دوراً كبيراً في مساعدة الطلاب المعوَّقين وغير المعوَّقين الذين يواجهون صعوبات في بعض الواجبات المدرسية أو مساعدة أولئك الذين يحتاجون إلى إقامة علاقات وصداقات مع زملائهم ويسعون إلى التقبل والاندماج مع الأقران، وعلى منسق فريق الدعم أن لا يقوم بتقديم الدعم إلا إذا كانت هنالك حاجة إلى هذا الدعم أو المساعدة حتى لا يتعود الطلاب والمدرسون على الاعتماد الزائد على فريق الدعم.

وأخيراً فإن دور منسق فريق الدعم ما هو إلا داعم ومسهل لعمل المدرس وليس بديلاً عن عمل المدرس، ولا يجب بأي حال من الأحوال أن يحل محل المدرس، وعليه أن ينسحب من الموقف عندما يتم تحقيق الهدف أو النجاح في هذه الحالة ويصبح المدرس والطلاب في غير حاجة إلى استمرار المساعدة والدعم الخارجي.

ولقد قامت بعض الإدارات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية بتعيين منسق عام لكل إدارة تعليمية، يقوم بالتنسيق بين فرق الدعم المختلفة في المدارس التي تقع تحت إشراف الإدارة التعليمية، ويقوم بتقديم الخدمات الاستشارية وتشجيع فرق الدعم ومساعدتها على نجاح عملية الدمج وتحقيق أهداف المدرسة.

العنصر الخامس: التأكد من تحمل فريق الدعم للمسؤولية الملقاة على عاتقه

رغم تكريس فرق الدعم لجهودها من اجل نجاح عملية الدمج إلا أنها قد تفشل في تحقيق ذلك إذا لم يكن عملها مدعوماً بخطوات عملية للتأكد من فعالية عملية الدمج وتتمركز هذه الخطوات بنقطتين أساسيتين، هما:

1- التخطيط المستمر.

2- مراقبة الطلاب للتعرف إلى ما أحرزوه من نجاح ففي كثير من الأحيان نجد تباعداً شديداً بين الخطة الموضوعة لدعم الطلاب كما فصّلت في البرنامج التربوي الفردي IEP، وبين التطبيق الفعلي لهذه الخطة، كذلك فإن فريق العمل في البرنامج التربوي الفردي أصبح دوره قاصراً على تعبئة النماذج والمستندات ومراعاة للوائح والقوانين الحكومية دون الاهتمام بعقد الاجتماعات الدورية لمراجعة البرنامج وعلاج المشكلات التي تطرأ على تطبيقه، فمعظم المستندات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي توضع في ملفات وتحفظ، وعلى فريق البرنامج التربوي الفردي أن يعقد سلسلة من الاجتماعات الدورية المخططة من أجل البحث في جوانب القصور، ومراجعة احتياجات الطالب للبرامج الخاصة، ومراقبة فاعلية هذه البرامج.

إن المحك هنا أن الفريق المسؤول عن صوغ برامج الدعم للطلاب المعوّقين وتنفيذها في مدارس التعليم العام وفصوله وعادة ما يكون أداؤه محدوداً، مما يؤدي إلى قصور في كفاءة العمل وبالتالي فإن هذا سوف يؤثر على نجاح الطالب، ويصبح هناك مبرر للمسؤولين لاستبعاد هذا الطالب من الفصل ونقله إلى فصول أو مدارس التربية الخاصة، لهذا لابد من توافر عناصر رئيسة لضمان نجاح خدمات الدعم المقدمة لكل طالب والعناصر الرئيسة هي:

1- وجود خطوات عملية ومنظمة ومستمرة بدلاً من الجهود الموزعة غير المترابطة وغير المنظمة، فعلى الفريق أن يجتمع بشكل دوري حتى يتمكن من متابعة الدعم المقدم للطالب بشكل عملي ومراقبته، وعندما تطرأ مشكلة معينة فإنه يكون بإمكانه التعامل معها في مراحلها الأولى، وإجراء التعديلات اللازمة بخطة الدعم.

2- التركيز على جوانب القوة وتدعيمها.

3- مشاركة أولياء الأمور والطلاب كأعضاء فاعلين في البرنامج.

4- التركيز على العمل المُثمر.

أشار العديد من الكتاب التربويين إلى عدد من المصطلحات والعمليات المستخدمة في عملية التخطيط نذكر منها:

- وضع خطط للعمل (Foluey, Forest, Pearpoint and Rosenbery, 1994).
- الاختيار من مجموعة الاختيارات والتجهيزات (Giangreco, Cloninger, and Iverson, 1993).
- التخطيط لبدائل في المستقبل (Peorpoint, O'Brien, and Forest, 1993).
- التخطيط للمستقبل الشخصي (Mount, 1994).
- ابتكار حلول للمشكلات (Giangreco, Cloninger, Dennis, and Edelman, 1994).

ويمكن لهذه العمليات تزويدنا بأساليب جيدة تساعد الفريق على تكوين فكرة واضحة عن الطالب، وعن الأشياء المهمة بالنسبة له، وعلى تحديد مستوى عمل أعضاء الفريق معاً من أجل الطالب وذلك بأسلوب عملي يركز على جوانب القوة لدى الطالب.

أما التخطيط الموسمي، فيجب أن يُنظر إليه على أنه جزء من عملية مستمرة وليس عملية نهائية، لهذا فاللقاء الدوري الفعّال لأعضاء الفريق يعتبر ضرورياً من أجل مراقبة ما حدث من تقدم في البرنامج.

وتستخدم العديد من فرق الدعم ما يعرف بقائمة الأهداف والأنشطة كأداة

لتنفيذ خطط الدعم التي يضعها الفريق خلال اجتماعاته، كما يمكن لهذه اللوحة أن تخدم أغراضاً أخرى، منها:

1- وضع التصميم أو الإطار للتجهيزات والتعديلات الخاصة، والتأكد من مشاركة الطالب الفعالة في أنشطة الفصل والمدرسة.
2- مساعدة الفريق على تحديد مناطق القصور في احتياجات الطالب التي لم يتم توفيرها بشكل ملائم، والعمل على إصلاح هذا القصور.
3- التأكد من أن مدرسي التعليم العام وغيرهم من العاملين قد قاموا بدورهم في تلبية الاحتياجات الخاصة بالطالب، ومن تحقيق الأهداف الموضوعة في الخطة.
4- تحديد شكل وحجم الدعم الذي يحتاجه الطالب في الأوقات المختلفة.
5- تزويد أعضاء الفريق بصورة واضحة عن دورهم في دعم الطالب.
6- مساعدة الفريق على تحديد أولويات الأنشطة والأوقات المناسبة خلال اليوم لمناقشة مشكلة معينة.

إن الكيفية التي تُدار بها اجتماعات الفريق يمكن أن تؤثر في كفاءة الفريق وإنتاجيته، ولهذا فلابد أن تدار اجتماعات الفريق بأساليب معينة تساعد على زيادة فاعلية الاجتماعات، وفيما يأتي عرض لبعض هذه الأساليب:

1- أن يُحدِّد أو يُخصص دور لكل عضو من أعضاء الفريق مثل: منسق الفريق، كاتب التقارير، منظم الاجتماعات ....
2- التقيد بمناقشة الموضوعات المحددة بجدول الأعمال، وبالزمن المخصص لمناقشة كل موضوع من هذه الموضوعات.
3- أن يستهل الاجتماع بعرض الإنجازات التي حققها الفريق.
4- أن ينتهي الاجتماع بوضع خطة عمل يحدد فيها أسماء الأفراد المسؤولين عن تنفيذ هذه الخطة، والدور المناط بكل واحد منهم.
5- أن يزود كل واحد من أعضاء الفريق بنسخة من التوصيات ونتائج الاجتماع، بعد انتهاء الاجتماع.

ولقد أشارت العديد من فرق الدعم، إلى أن استخدام عمليات التخطيط والأساليب جميعها التي تم ذكرها في هذا الفصل تعتبر مضيعه للوقت في بداية الأمر، إلا أنه وعلى المدى البعيد فإن اتباع هذه الخطط والأساليب سوف يؤدي إلى الاستفادة من الوقت وإلى اختصاره، ونتيجة لذلك فإن أعضاء الفريق يشعرون بأنهم أكثر فاعلية وإنتاجية وإن ذلك ينعكس إيجابياً على الطالب في شكل زيادة فرص النجاح في المدرسة، كذلك تزداد قدرة المدرسين على التعامل مع الطلاب المعوَّقين وذلك لتحسن مهارات هؤلاء المدرسين في التدريس.

العنصر السادس: توفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة

عندما نطلب إلى المدرسين تطبيق أساليب تربوية حديثة تمثل تباعداً كبيراً بينها وبين الأساليب التقليدية المستخدمة، فإنهم سوف يشعرون بقصور في قدرتهم على تطبيق هذه الأساليب، وإلى أنهم بحاجة إلى تدريب كاف ومعلومات توضيحية ودعم مناسب للنجاح في أداء هذه المهمة، إضافة إلى ذلك فإن البحوث التربوية التي أجريت في هذا المجال، أي مجال التحول إلى تطبيق أساليب حديثة، وفي المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية وجدت أن حركة التحول أو التغير هذه لم تحقق الأهداف المرجوة منها، كما أنه لم يحدث تحول أو تغيير شامل في تطبيق الأساليب التربوية الحديثة على مستوى الولايات الأمريكية جميعها ، وترجع مشكلات تطبيق الأساليب التربوية الحديثة إلى سببين رئيسين، هما:

1- وصفت الأساليب التربوية الحديثة المطلوب تطبيقها في مدارس الدمج وفصوله بشكل عام أدى إلى صعوبة استخدامها.

2- لا يساعد النظام الحالي المتبع في تدريب المدرسين على تنمية المهارات اللازمة لمواجهة التغيرات في الأساليب التربوية (Goldenberg and Gallinors,1992).

إن هذه الأسباب تشير إلى الحاجة الملحة لإجراء التدريبات الشاملة والمتطورة لجميع العاملين في المدارس، وإن الدور الرئيس لفريق العمل المسؤول عن تطوير الدمج وتطبيقه في المدارس هو وضع خطة لتوفير المساعدات الفنية للعاملين بالمدرسة

جميعا ، وإنه من المفيد أن يشارك بعض المسؤولين في الإدارة التعليميّة مع فريق العمل هذا وذلك لتسهيل إجراءات التطوير والتطبيق وللتأكد من توافر الجهود التي بذل لنجاحها ، كذلك فإن تطبيق أساليب تربوية جديدة يحتاج إلى إجراء تقييم دوري للتعرف إلى أنواع الأنشطة الفنية المساعدة المطلوبة وتحديد محتوياتها ، وتقوم خطة المساعدة الفنية الفعّالة على الجوانب أو الأساليب الآتية:

1- توفير مجموعة من الخبراء في مجال المصادر التعليمية؛ ليعملوا كمستشارين أو منسقين.

2- إنشاء مكتبة مهنية أي متخصصة في مجال الدمج وذلك من حيث:

- تصميم المبنى بشكل خاص يتلاءم وحركة الطلاب المعوّقين.
- توافر المعدات والأجهزة والأثاث؛ ليتلاءم مع احتياجات الطلاب المعوّقين.
- تزويد المكتبة بالمطبوعات الحديثة وأجهزة التسجيل والاستماع التي تضم أحدث المراجع التربوية والبحوث والدراسات والمقالات التي كتبت عن موضوع الدمج وعن الأساليب التربوية الحديثة المستخدم في تدريس الطلاب جميعهم في مدارس الدمج وفصوله.
- أن تتضمن المكتبة قائمة بأسماء الأشخاص الذين يمكن الرجوع إليهم على المستوى المحلي أو على مستوى الولاية أو الدولة.
- أن تضم المكتبة جدولاً ببرامج التدريب.

3- برنامج شامل للتدريب في أثناء الخدمة على أساليب متعلقة بموضوع الدمج، وذلك على مستوى المدرسة وعلى مستوى الإدارة التعليمية.

4- إتاحة الفرصة للتربويين للاجتماع بشكل دوري لمناقشة الموضوعات التي تشغل اهتمامهم، ومساعدة بعضهم البعض على تطوير خطط وأساليب جديدة.

5- إتاحة الفرصة للتربويين الجدد المشرفين على عملية الدمج لزيارة مدارس وفصول لها خبرة ناجحة بعملية الدمج.

6- مراقبة تطبيق المدرسين لعملية الدمج وذلك بهدف تعرّف جوانب القصور في مهاراتهم

والعمل على تطويرها، وتتم عملية مراقبة التطبيق عن طريق الملاحظة المباشرة والحديث والمناقشات.

يجب إعطاء الفرصة للعاملين في المدرسة جميعا للمشاركة في الأنشطة الفنية المساعدة، بمن فيهم موظفو الصيانة والسكرتارية، والإداريون، إضافة إلى أولياء الأمور، وذلك من أجل الوصول إلى نظرة مشتركة لأهداف المدرسة وكيفية تحقيقها، فلابد أن تعطى الفرصة لكل من له علاقة بالمدرسة بأن يبدي رأيه ويقدم المعلومات المناسبة.

إنه من الصعب التعبير عن أهداف المدرسة وتحقيقها إذا اقتصر إصدار القرارات على مجموعه من العاملين في المدرسة، فالتدريب العملي يمكن أن يساعد على تغير أساليب التدريس، وتعزيز العملية التعليمية، وإعادة تشكيل البيئة المدرسية (Hersh and Ponder, 1991).

إن المدرسة التي يتوافر فيها نظام داعم لطلابها جميعهم وتُلبي فيها احتياجات طلابها على اختلافهم، وتوفر بيئة مدرسية غنية قائمة على التقبل والانتماء لكل واحد فيها، لهي مدرسة جديرة بهذه الجهود المبذولة كلها.

العنصر السابع: المرونة

من الضروري توافر عنصر المرونة في تطبيق برامج الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله.

وفي كثير من الأحيان نجد أن مشاعر القلق والارتباك التي تسيطر على أولياء أمور الطلاب المعوَّقين هي نفسها مشاعر المدرسين الذين يتعاملون لأول مرة مع طلاب معوَّقين في فصل من فصول الدمج، لهذا فإن علينا أن نتعامل مع هؤلاء المدرسين من هذا المنطلق، وعلى هؤلاء المدرسين الاقتناع التام والإيمان المطلق بأن ما هم مقدمون عليه من عمل سوف يعود عليهم وعلى الطلاب بالفائدة والنفع، تماماً مثل أولياء أمور هؤلاء الطلاب الذين تنتابهم مشاعر القلق نفسها، فقد يكون العمل صعباً في بداية الأمر إلا أنهم سوف يكتشفون في النهاية أن قبول العمل مع الطلاب المعوَّقين يعتبر خطوة جيدة للمعاق نفسه ولجميع من لهم علاقة به .Biklen,1989

من الملاحظات التي أجريت على العديد من العائلات التي لها أطفال معوَّقون، نستطيع أن نؤكد أن هذه العائلات أظهرت مرونة كبيرة واستجابة تلقائية لمتطلبات خطة الدمج ولنجاح الأنشطة التي تتطلب مشاركة الأسرة، وكان لأولياء الأمور دور كبير في الإسهام في هذه الخطة وذلك عن طريق أسئلتهم الموضوعية وملاحظاتهم وآرائهم العملية، ومحاولاتهم تطبيق مهام وخطط جديدة قد تكون مجازفة في نظر البعض ولكنها كانت من أجل استكشاف ما هو أفضل لصالح أطفالهم المعوَّقين، وكانوا دائماً يفكرون بالجديد وبما يجب أن يعملوا، وليس الانقياد والسير على الطرائق والأساليب التقليدية التي لم تُحسِّن من أوضاع أطفالهم المعوَّقين.

وبالمثل، فإن على التربويين الاستجابة السريعة للتطورات في هذا الميدان، وأن يواجهوا التحدي الذي تتطلبه عملية مساعدة الطلاب على اختلاف قدراتهم؛ ليتمكنوا من المشاركة في الأنشطة المدرسية، إضافة إلى الاقتناع والإيمان الراسخ ببرنامج الدمج، والتعهد ببذل الجهود لنجاح هذا البرنامج عن طيب خاطر وتلقائية ومرونة وشجاعة في تحمل عبء العمل والمجازفة، ولقد ناقش كل من Oakley and Krug, 1991 في كتابهما "أضواء على الدور القيادي" ناقشا الدور الحرج الذي تلعبه الاتجاهات في أسلوب تعامل الأفراد مع التحديات والتغيرات التي تواجههم في حياتهم، ووضعا نوعين من أنماط التفكير، وهما التفكير التقليدي القائم على رد الفعل، والتفكير الابتكاري.

ومن أهم خصائص التفكير التقليدي القائم على رد الفعل:

1- مقاومة التغير.
2- عدم القدرة على حل المشكلات.
3- اقتصار الخبرة على ما تم إنجازه في الماضي.

وعلى العكس من ذلك فإن التفكير الابتكاري يتميز بخصائص أهمها:

1- الانفتاح وتقبل التغير.
2- الإيمان بإمكانية عمل الشيء.
3- التركيز على النجاح والقوة.
4- البحث عن الفرص في المواقف التي تواجه الفرد.

وقد أشار الكاتبان إلى أنه لا يشترط أن ينقسم الناس إلى فريقين، فريق يؤمن **بالتفكير التقليدي**، وفريق آخر يؤمن **بالتفكير الابتكاري**، فالغالبية العظمى من الناس تجمع بين نمطي التفكير في آن واحد، في حين أن فئة قليلة التي تتمسك بنمط واحد من التفكير ولا تحيد عنه، وهذه تسمى **الفئة الحدية**، ويأتي دور المدرسة والمسؤولين التربويين في تشجيع التفكير الابتكاري، والابتعاد عن الخط التقليدي في التفكير.

لقد أوصى كل من "يورك وفاندركوك" York and Vandercook 1989 إلى أنه يجب على المدرس اتباع الأسلوب العلمي في حلِّ المشكلات، فعندما تظهر مشكلة فإن أفضل أسلوب للتعامل معها هو العودة إلى الوراء للبحث عن **أسبابها**، ثم تحديد **أساليب علاجها**، واختيار أنسب **هذه الأساليب**، ثم **التطبيق** أو **التنفيذ**، وذلك أفضل من اتباع الحل السهل الذي يتمثل في تحويل المشكلة وأصحابها إلى فصول أو مدارس خاصة لأن هذا ليس في صالح الطالب، ولا يمثل تطبيقاً لمبدأ المرونة الذي يتطلب توافره في القائمين على تطبيق عملية الدمج، ولهذا فالتعامل مع الطالب الذي يثير المشكلات السلوكية في الفصل يجب أن يتم بمرونة وبأساليب ابتكارية على وفق برنامج تربوي فردي، بدلاً من استبعاده من فصول الدمج وتحويله إلى البرامج الخاصة.

إن من الأبعاد الرئيسة المرتبطة بالمرونة هو البعد المتعلق بقدرات المدرسين على التحرر من الأساليب التقليدية التي يتبعونها في حياتهم المهنية، فعند تشكيل الفريق الذي سوف يعمل على تصميم وتنفيذ أساليب دعم للطلاب، فإن مناقشة الأفكار والاقتراحات جميعها يعتبر الأساس العملي سليم للتعامل مع المشكلة وسوف يساعد المدرسين على التحرر من الأساليب التقليدية التي كانوا يمارسونها، كذلك فإن المساعدة التي يقدمونها تكون متناسبة وملائمة لاحتياج الطالب في ذلك الوقت، وليس بالضرورة أن تكون متعلقة بدورهم التقليدي. أن المدرسين في المدارس التي نجحت في تطبيق عملية الدمج لا يعتبرون أنفسهم كالمتخصصين في مجال محدد، ولكنهم يعتبرون أنفسهم أكثر شمولية في العمل في المواقف والجوانب المتعددة، ولهذا فإن كل من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام يشيرون إلى دورهم هذا على أنه دور جديد وأنه أعاد الشباب والحيوية إلى عملهم National Association of State Board of

Education, 1992 وأضافوا بأنه أصبح لديهم طاقة جديدة، وأنهم اكتسبوا مهارات جديدة، وأصبح لديهم القوة على تجديد تعهدهم بمستوى جيد من التعليم للطلاب كافة.

العنصر الثامن: استخدام أساليب فعّالة للتدريس وتقويمها

إن التعليم الفعال للطلاب من ذوي الفروقات يتطلب من المدرسين استخدام أنواع متعددة ومختلفة من الأساليب لمواجهة احتياجات هؤلاء الطلاب، وهذا يتطلب بالضرورة إعادة تقويم أساليب التدريس، والتعرف إلى أفضل الأساليب التي تساعد على تسهيل التعليم الفعال، والحصول على النتائج المرغوبة لطلاب الفصل جميعهم.

ولقد تعود الكثير من المدرسين على استخدام أسلوب واحد في التدريس، على أساس القاعدة التي تقول **"إن مقاساً واحداً يناسب الجميع"** One-Size- Fits - all، ففي دراسة أجريت على عدد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية (جودلاد Goodlad,1984) وجدت اختلافات بسيطة في أساليب التدريس المستخدمة في هذه المدارس بالرغم من الاختلافات الجوهرية في هذه المدارس، وذلك أن المشكلة تكمن في استخدام أسلوب واحد للتدريس أو أساليب محددة مع طلاب متباينين في القدرات، والاحتياجات، وفي أنماط التعليم.

وقد اقترحت نظرية الذكاء المتعدد استخدام أساليب مختلفة ومتنوعة للتدريس تتناسب مع نوع ذكاء كل طالب، ومع النمط أو الأسلوب الذي يتعلم به بصورة أفضل (ارمسترونج Armstrong , 1994).

وقد أشار "جاردنر" (Gardner, 1993) إلى أنه بتصنيف قدرات الإنسان إلى سبعة أنواع من الذكاء، يصبح لدينا خريطة تساعدنا في تحديد الطريقة الفضلى التي يمكن بها للأطفال أن يتعلموا بصورة أفضل، وبالتالي فإن هذا سوف يساعد على ضمان نجاحهم في المدرسة وفي الحياة.

ويؤكد المسؤولون عن تطوير التعليم على أن تعليم الطلاب ليكونوا مواطنين منتجين في القرن الواحد والعشرين يتطلب استخدام أساليب تدريس تحث على التعلم

الوظيفي أو الفعال (الإيجابي) بدلاً من التعلم غير الفعّال (السلبي)، وتحث على التعاون بدلاً من التنافس، وتنمي مهارات التفكير الابتكاري بدلاً من أسلوب الصم القائم على استظهار المعلومات والمهارات دون فهم (بنجامين Benjamin,1989) كما سبق أن ذكرنا فإنه قد تكون لدى مدرسي التعليم العام الاعتقاد بنقص الخبرة والمهارات التي تساعدهم على النجاح في التعامل مع الطلاب المعوَّقين، وهذا الاعتقاد ناتج عن حقيقة أن التربيّة الخاصة قد وضعت ضمن نظام تعليمي مختلف عن التعليم العام، وأنها تركزت على تقديم الخدمات التعليمية للطلاب المعوَّقين دون غيرهم.

إن وجود نوعين متوازيين من النظم التعليمية، الأول هو التربية الخاصة أو تعليم الفئات الخاصة، والثاني هو التعليم العام أو التربية العامة، قد دعم الغموض أو الخرافات التي تقول بأن الطلاب المعوَّقين يتعلمون بأساليب مختلفة تماماً عن أساليب الطلاب غير المعوَّقين، وأن هذه الأساليب تزيد الهوة فيما بين المجموعين (Schallner and Buswell, 1991).

ولحسن الحظ فإن الافتراض الذي كان قائماً منذ زمن بعيد بأن هناك نوعين من علم النفس التربوي، واحد للطلاب المعوَّقين، وآخر للطلاب غير المعوَّقين، قد بدأ في الانقراض واستبدل بنظره أو افتراض جديد يقول إن أساليب التعليم العملي التي تستخدم مع أي طالب ما هي إلاّ خدمات أو أساليب تتغير باستمرار تبعاً لتغير النمط التعليمي الذي يميز الطالب وتبعاً لتغير احتياجاته (ستتبك وبنش Stainback and Bunch,1989).

أما البيئة المدرسية المتغيرة والمرنة فهي التي يدعم فيها المتخصصون بعضهم بعضاً، ويعملون معاً لإيجاد الخطط التي تساعد على نجاح الطالب، وتعطي الفرصة للمدرسين للتعليم والتدريب على ممارسة أساليب تدريس جديدة ومختلفة يمكن استخدامها بنجاح في عملية التدريس في مدارس الدمج وفصوله.

العنصر التاسع: تعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات

وكما ذكرنا سابقاً؛ فإنه من المهم لإدارة المدرسة أن تعمل على تنمية قدرات العاملين فيها؛ كي يتمكنوا من اتباع أساليب التفكير الابتكاري، والكف عن استخدام أساليب التفكير التقليدي القائم على رد الفعل.

والذين يستخدمون التفكير الابتكاري يركزون على الإيجابيات، ويعرفون أهمية استخدام أساليب الشكر والتقدير لتعزيز النجاحات، وهم أيضاً يستفيدون من الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقهم ويعتبرونها فرصاً جديدة للتعلم وتنمية القدرات.

والنقاط التالية تمثل الإطار الذي يمكن من خلاله ضمان استمرارية التجديد Oakley and Krug, 1991، وهي تظهر أهمية دور المدرسة في المحافظة على استمرارية العمل والنجاح:

1- تعزيز النجاح ومكافأته حتى لو كان نجاحاً محدوداً.
2- البحث في الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق النجاح.
3- توضيح الأهداف بصورة مفصلة.
4- مساعدة كل من له علاقة في تحقيق هذه الأهداف.
5- البحث المستمر عما يمكن أن نفعله بصورة أفضل وبأشكال مختلفة لتحقيق الأهداف.

وقد ينجح فرد ما أو مجموعة معينة في المدرسة في تطبيق فكرة جديدة، ولكن تأثير هذا النجاح يكون محدوداً على تغيير أساليب المدرسين والمدارس لمواجهة احتياجات الطلاب؛ لأن هذا النجاح أو هذا العمل لم يأتِ من خلال خطة متناسقة ومترابطة مع سياسة المدرسة، فلا يكفي إحراز نجاحات محدودة ومتفرقة لإحداث التغير، فالتغير لا يمكن أن يتحقق بنجاح إلا إذا تجمعت هذه الجهود المتفرقة في إطار واحد جديد يدفع عملية التغير و التجديد ويساعد على استمرارها؛ فالإخفاق في شمولية التجديد ضمن إطار عمل موحد سوف يؤدي إلى فشل عملية التجديد (Fullan and Miles,1992).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا اعتمدت عملية التحول أو التجديد في المدرسة على شخص واحد بعينه، فإن هناك احتمالاً كبيراً إلى أن يتوقف استمرار النجاح ويلحق الفشل بعملية التجديد عندما يذهب هذا الشخص، وسوف يعود كل شيء في المدرسة إلى سابق عهده، والأكثر من ذلك فإن المدرسة التي قد دمجت الطلاب

المعوَّقين اضطراراً نتيجة لإلحاح بعض المناصرين من أولياء الأمور، أو بعض المدرسين المؤيدين لعملية الدمج، فإن هؤلاء الطلاب المعوَّقين لن يستفيدوا شيئاً من عملية الدمج؛ لأنها لم تقم على أساس من التخطيط والشمولية في الدعم والتعامل وسوف يؤدي إلى فشل الطلاب والمدرسين.

وإن التجديد أو التحول الحقيقي نحو الدمج الناجح يجب أن يرتكز على عناصر الدمج جميعها في النظام المدرسي ككل.

العنصر العاشر: تطبيق المدرس إجراءات التغيير على ألاّ تحد هذه الإجراءات من حركته

يستخدم التربويون نظرية التغيير مبرراً للتطبيق البطيء للبرامج والأساليب التجديدية في المدرسة، فهم يعتقدون بأن التغير يمكن أن يحدث أولاً في وحدات صغيرة تأخذ في الاتساع بعد ذلك، وإن الإسراع في عملية التغير يمكن أن يؤدي إلى رفض الأفراد هذه التطبيقات الجديدة وفشل جهود التجديد أو التحول.

وكذلك يجب مراعاة ردود أفعال الأفراد والمنظمات والهيئات من التطبيقات الجديدة، وإنه مهما كانت طبيعة ردود الأفعال هذه فإن هذا لا يجب أن يقف حائلاً دون اتخاذ الخطوات العملية لتطبيق عملية التغيير بضمير ووعي وبأخلاق مهنية وذلك لصالح الطلاب كافة.

إن المدرسين الذين نجحوا في تغير الأساليب التربوية القديمة وساعدوا في إنشاء نظام دمج جيد في المدارس، قد أشاروا إلى أن هذا التغير لم يتم إحرازه إلا باتباع الخطوة تلو الخطوة، كما تم مراعاة احتياج كل طالب في المدرسة (Noblit and Johnson, 1982).

ولقد أشار البحث إلى أن تغير الاتجاهات لا يجب أن يسبق تغير السلوك، ولهذا فإنه من غير المنطقي الانتظار حتى تتغير اتجاهات الناس نحو هذا التحول أو التجديد ثم نقوم بتطبيق عمليات التجديد (جوسكي Guskey, 1984)، فالطريقة المنطقية لتغير الاتجاهات هو العمل على تغير سلوك الأفراد، أي تطبيق التجديد وبعدها تتغير الاتجاهات (MC Donnell and Hardman, 1987).

كما أنه لابد من تطبيق التغير أو التجديد في المدارس التابعة للإدارة التعليمية جميعها بدلاً من تطبيقه في مدرسة أو مجموعة مدارس معينة، فإن ذلك سوف يحد من المقاومة أو المعارضة، ويسهل وضع الخطط الشاملة، كما أن على إدارة المدرسة أن تلعب دوراً رئيساً في الحث على هذا التجديد، ولقد أشارت نظرية "تغير الأساليب" إلى أن غياب دعم المسؤولين وكبار الإداريين يعتبر واحداً من الأسباب الرئيسة لفشل عملية تطبيق الأساليب التجديدية (دافت Daft,1983) وكما سبق أن أشرنا، فإن إدارة المدرسة هي التي تؤثر على الموظفين والمدرسين في المدرسة، وهي التي تضع لهم التوقعات بما يتلاءم وأهداف المدرسة.

إن النتيجة السلبية الوحيدة في التطبيق التدريجي لعملية الدمج والانتظار حتى يصبح المسؤولون جميعهم على استعداد لتطبيق هذه العملية، هو أن ذلك يؤثر في الاحتياجات الملحة والعاجلة لبعض الطلاب المعوَّقين الذين ليس لديهم وقت للانتظار، وبالتأكيد فإن الدمج وضمان جودة التعليم للطلاب جميعهم هو قضية مرتبطة بالعدالة الاجتماعية.

خلاصة

يتناول هذا الفصل العوامل التي تساعد على نجاح فاعلية عملية الدمج ي المدرسة الشاملة تنطلق من كفاءة العاملين فيها، وتضافر الموارد البشرية من: إداريين وفنّيتين؛ وصولا إلى مقولة: إن المدارس الجيدة هي المدارس الجيدة للطلاب كافة.

ثم يعرض الفصل الآليّات العشر لضمان هذه العملية وهي تتلخص في: إيجاد فلسفة عامة وخطة منظمة تتناسب واحتياجات الطلاب: معرفياً واجتماعيا ومهاريّا، وتوافر كفاءات عالية قادرة على مواجهة التحديات، وتوفير بيئة مدرسية تساعد على احترام الطلاب المعوَّقين واستيعابهم بحل مشكلاتهم، وتوفير وسائل الدعم، وتحمُّل فريق العمل مسؤولياته في التخطيط والمتابعة، وتوفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة، والتحلي بالمرونة والانفتاح، واستخدام أساليب فعالة للتدريس الفعال وتقويمها، وتعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات في اكتساب الخبرات التي تسهّل تحقيق الأهداف، وتطبيق المدرّس إجراءات التّغيير على ألاّ تحدّ هذه الإجراءات من حركته.

إن على المدرسة والمجتمع العمل معاً للتأكد من سلامة وجودة الأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية وجودتها للطلاب كافة، فالعناصر العشرة التي تضمنها هذا الفصل لو طبقت واتبعت؛ فإنها سوف تساعد العاملين على تطبيق عملية الدمج بما يعود بالفائدة على الطلاب جميعا، فالحاجة العاجلة والملحة لتطبيق عملية الدمج واضحة وملحة، وبالرغم من الجهود المكثفة لتطبيق عملية الدمج وتحسين المستوى التعليمي في المدارس إلاّ أن الكثير من هذه المدارس قد أخفق في تحقيق النجاح المطلوب.

"إن مجتمعنا لا يريد أن يجعل أطفاله كلهم الأوائل في العالم في الرياضيات أو العلوم، بل إنه يريد أن يعتني بهؤلاء الأطفال، وأن يُحد من العنف والانحلال، وأن يدعم احترام العمل الشريف مهما كان نوعه، وأن يكافئ المجتهدين من المستويات جميعها، وأن يضمن مكاناً لكل طفل ولكل بالغ في الاقتصاد وفي المجتمع وأن ينشأ أفراد يستطيعون العناية بعائلاتهم عناية شاملة، وأن يشاركوا مشاركة إيجابية في شؤون مجتمعاتهم، وان هذا هو ما يريده المجتمع ولكن ذلك على عكس ما هو مطبق إذ إن المدارس تركز على المستوى التعليمي للطلاب ...

إنني أقول بأن الهدف الرئيس للتعلم يجب أن يعمل على تشجيع نمو الثقة بالنفس، والعناية بالآخرين والحب للجميع (نودج Noddings,1995).

والخطّة التربوية الاستراتيجية السليمة يجب أن يشترك في إعدادها جميع من لهم علاقة بالعملية التربوية.

قد يكون الطلاب المعوَّقون هم محط التركيز الأول للشخص الذي يقرأ هذا الكتاب، وذلك لأن هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى دعم شامل لنجاح عملية دمجهم في التعليم العام كبديل إيجابي لنظام العزل أو الفصل الذي كان متبعاً في الماضي، والمؤيدون لعملية الدمج جميعهم يجب أن يعملوا معاً وباقتناع تام بأن المدارس التي تطبق نظام الدمج هي مدارس مفيدة للطلاب جميعهم، وأن نجاح الطلاب المعوَّقين في فصول التعليم العام أو فشلهم يمكن أن يستخدم كمقياس للتعرف إلى الكيفية التي يتعلم بها طلابنا في هذه الفصول، كما أن العنصر الأكثر أهمية هو توافر الشجاعة الكافية لمواجهة التحديات والمعوَّقات التي تظهر في الطريق، من أجل النجاح في عملية الدمج وإنشاء نظام تعليمي قوي وفعّال.

References مراجع الفصل الثاني

Armstrong, T.(1994).Multiple inteligences: Seven ways to approach curriculum. Educational Leadership, 52(3), 26-28.

Benjamin,S.(1989).An ideascape for education: What futurists recommend. Educational Leadership, 47(1),8.

Biklen, D. (1988). The myth of clinical judgment. Journal of social Issues, 44(1), 127-140.

Biklen, D. (1989). Making difference ordinary. In S. Stainback, W.Stainback,& M. Forest (Eds.). Education all students in the mainstream of regular education (pp.235-248). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Daft, R.L. (1983). Organization theory and design. San Francisco: West Publishing Company.

Eisner. E.W. (1991). What really counts in schools. Educational Leadership, 49(5),10-11, 14-17.

Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. (1994). Building connections: All my life's a circle In J.S. Thousand, R.A. Villa, & A.I. Nevin (Eds.). Creativity and collaborative learning: A partical guide to empowering students and teachers (pp.347-368). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Flynn, G., & Innes, M. (1992). The Waterloo region Catholic school system. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 201-217). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Forest, M. (1990, February). MAPS and circles. Presentation at Peak parent Center workshop, Colorado Springs.

Fullan, M.G., & Miles, M.B. (1992). Getting reform right: what works and what Doesn't, phi Delta Kappan, 73,745-752.

Gardner, H. (1993). Frames of mind (2nd ed.). New York: Basic Books.

Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., Dennis, R.E., & Edelman, S.W. (1994). Problem- solving methods to facilitate inclusive education. In J. Thousand, R. Villa, & A.Nevin (Eds.), Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers (pp.321-346). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Giangreco, M.F., Cloninger, C.J., & Iverson, V.S. (1993). Choosing options and accommodations for children (COACH). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Goodlad, J. (1984). A place called school. New York: McGraw – Hill.

Guskey, T.R. (1984). Staff development and teacher change. Educational Leadership, 42(7), 57-60.

Hirsh, S., & Ponder, G. (November, 1991). New plots, new heroes in staff development. Educational Leadership, 49(3), 43-48.

Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E.J,. & Roy, P. (1984). Circles of learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Lusthaus, E., & Forest, M. (1987). The Kaleidoscope: A challenge to the cascade. In M. Forest (Ed.), More education integration (pp. 1-17). Downsview, Ontario, Canada: G. Allan Roeher Institute.

McDonnell, A., & Hardman, M. (1987). The desegregation of America's special schools A Blueprint for change. Salt Lake City: The University of Utah.

Mount, B. (1994). Benefits and limitations of personal futures planning. In V. Bradley, J. Ashbaugh, & B. Blaney (Eds). Creating individual supports for people with development disabilities: A mandate for change at many levels (pp. 97-108). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

National Association of state Boards of Education. (1992). Winners all: A call for inclusive schools. Alexandria, VA: Author.

Noblit, G. W., & Johnston, B. (1982). Understanding school administration in the desegregation context: An introductory essay. In G.W. Noblit & B. Johnston (Eds.). The school principal and school desegregation(pp. 3-39). Springfield, IL: Charles C Thomas.

Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. Phi Delta Kappan, 76(5), 365-368.

Oakley, E., Krug, D. (1994). Enlightened leadership - Getting to the heart of change. New York: Fireside.

O'Brien, J., & Forest, M. (1989). Action for inclusion - How to improve Schools by welcoming children with special needs in to regular Classrooms. Toronto: Frontier College Press.

Pearpiont, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). PATH- A work book for Planning positive futures. Toronto: Inclusion Press.

Pearson, V.L. (1988).. Words and rituals establish group membership. Teaching Exceptional Children, 21(1), 52-53.

Ruttiman, A., & Forest, M. (1986). With a little help from my friends: The integration facilitator at work. Entourage, 1,24-33.

Sapon- Shevin, M. (1992). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on differences. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), Curriculum considerations in inclusive Classrooms: Facilitating learning for all students (pp.-19-36). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sapon - Shevin, M. (1995). Why gifted students belong in inclusive schools. Educational Leadership, 52(4),64-70.

Schaffner, C.B., & Buswell, B.E. (1991). Opening doors: strategies for including all students in regular education. Colorado Springs: PEAK Parent Center, Inc.

Schaffner, C.B. & Buswell, B.E. (1992). Connecting students: A guide to thoughtful friendship facilitation for educators and families. Colorado Springs: Peak parent Center, Inc.

Schaffner, C.B, and Buswell, B.E. (1996). Ten Critical Elements for Creating Inclusive and Effective School Communities, Baltimore: Paul H.Brookes Publishing Co.

Schattman, R. (1992). The Franklin Northwest Supervisory Union - A case study of an inclusive school system. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback,&S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp.143-159). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Servatius, J.D., Fellows, M., & Kelly, D. (1992). Preparing leaders for inclusive schools. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 267- 283). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Solomon, D., Schaps, E., Watson, M., & Battistich, V. (1992). Creating caring school and classroom communities for all students. In R. Villa, J.Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and Effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 41-60). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainback, W., Stainback, S., & Bunch, G. (1989). A rational for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), Educating all students in the mainstream of regular education (pp.15-26). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainback, W., Stainback, S., Moravec, J., & Jackson, H.J. (1992). Concerns about full inclusion - An ethnographic investigation. In R.A. Villa, J.S Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools (pp. 305-324). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Villa, R., & Thousand, J. (1992). Student collaboration: An essential for curriculum delivery in the 21st century. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), curriculum considerations inclusive classrooms: Facilities learning for all students (pp. 117-142). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

York, J., & Vandercook, T. (1989). Strategies for achieving an integrated education for middle School aged learners with severe disabilities. Minneapolis: Institute on Community Integration.

الفصل الثالث 3

التعليم في فصول الدمج

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على:

- تصميم الخطط التربوية لتكييف مناهج الفصل:
  أولاً: اتباع أهداف تعليمية مرنة.
  ثانياً: تعديل النشاط.
  ثالثاً: التكيف المتعدد الأوجه.
- تعرُف موجهات مهمة للتطبيق:
  أولاً: أسلوب فريق العمل.
  ثانياً: مشاركة الزملاء.
  ثالثاً: المهارات العملية.

الفصل الثالث

التعليم في فصول الدمج

Stainback, Stainback, Stefanich, and Alper, 1996

إنّ بناء العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات يمكن تحقيقه عن طريق فصول التعليم العام، كما أن التعليم الجيد للطلاب المعوّقين يمكن تحقيقه في فصول التربية الخاصة، إلا أن تطبيق برامج الدمج الناجحة في مدارس التعليم العام وفصوله يمكن أن يحقق مزايا كل من فصول التعليم العام ومزايا فصول التربية الخاصة معاً، أي أن فصول الدمج في التعليم العام يمكن أن تحقق كلاً من بناء العلاقات الاجتماعية وتكوين الصداقات والتعليم الجيد في الوقت نفسه (Strully and Strully, 1989).

إنّ الطلاب الذين تم دمجهم في التعليم العام في حاجة إلى أشياء أكثر من مجرد الدمج في فصول التعليم العام (Alperand Pyndat, 1992; Falvey, 1995; Stainback and Srainback, 1992,Villa,Thousand,and Nevin, 1994).

فهؤلاء الطلاب في حاجة إلى أن نتعامل معهم على وفق مبدأ المساواة بين طلاب الفصل جميعهم وأن يكون لهم قيمة في الفصل، وهناك تركيز كبير على الكيفية التي يتم فيها دمج الطلاب جميعا في الحياة الاجتماعية داخل الفصل، ولكن الكيفية التي يمكن من خلالها أن يشارك الطلاب جميعا بفاعلية داخل فصول الدمج لم تَحْظَ إلا باهتمام محدود، ويقترح هذا الفصل بعض الخطط التي يمكن من خلالها لمدرسي التعليم العام بالتعاون مع كل من منسق عملية الدمج، والخبراء أو المختصين الآخرين أن يكيفوا مناهج الفصل لتصبح مرنة وقادرة على تلبية احتياجات الطلاب جميعهم، لقد تم وضع هذه الخطط بناءً على ما جاء في البحوث والدراسات المتخصصة حول موضوع المناهج في التعليم، ومن أهمها: Falvey, 1995; Giangreco, and Iverson, 1993; Sommerstion, Schooley, and Ryndak,1992; Stainback and Stainback, 1992. وكذلك على الخبرة الشخصية لمؤلف هذا الفصل في أثناء عمله في فصول التعليم العام.

الخطط التربوية لتكييف مناهج الفصل

أولاً- اتباع أهداف تعليمية مرنة:

إنّ على التربويين عند تعاملهم مع الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج أن ينظروا بموضوعية لما هو مطلوب لكل طالب وفي الوقت نفسه تحافظ على الأهداف الأساسية للطلاب جميعا في الوقت نفسه، فأهداف مناهج التعليم في فصول الدمج يجب أن تكون فردية لمواجهة الاحتياجات الفريدة لكل طالب، ولتلبية المهارات والاهتمامات والقدرات الخاصة بالطلاب، وعلى سبيل المثال، فإن الهدف العام في منهج اللغة قد يكون "تحقيق التواصل الفعّال"، وهذا الهدف يعتبر مناسباً للطلاب جميعا، ولكن الأهداف التعليمية الخاصة التابعة من هذا الهدف العام يجب أن يغلب عليها الصفة الفردية، أي أن لا تكون واحدة للطلاب كافة، فلكل طالب أهدافه الخاصة المنشقة عن الهدف العام، ولهذا فإن الهدف الخاص في اللغة لبعض الطلاب هو **"زيادة المفردات أو الحصيلة اللغوية"** وبالطبع فإن هذا الهدف الخاص يعتبر منشقاً عن الهدف العام ألا وهو **"تحقيق التواصل الفعال"**. وكذلك قد يكون الهدف العام للطلاب جميعا هو **"أن يتمكن الطلاب من كتابة رسائل لأصدقائهم**، في حين أن الهدف الخاص ببعض الطلاب قد يكون **"أن يتمكن من تسجيل رسالة على جهاز التسجيل"**.

وعندما لا يُراعى التوافق بين الأهداف الخاصة للتعليم وبين قدرات الطالب يصبح التعليم غير ذي جدوى، وينتج عنه لا مبالاة من جهة الطالب للواجبات والأعمال المدرسية ولهذا يجب أن تؤخذ القدرات الفردية بعين الاعتبار في ضوء أنشطة المنهج الجماعية داخل الفصل.

إن وضع أهداف خاصة منفصلة أو مختلفة لطالب معين أو مجموعة معينة من الطلاب قد يؤدي إلى عزل هذا الطالب أو هذه المجموعة عن بقية طلاب الفصل، لهذا يجب أن يُراعى في هذه الأنشطة الفردية الاحتفاظ بالمضمون الجماعي، أي أن يكون النشاط الفردي ضمن إطار المجموعة وبهذا تتفادى مشكلة انعزال أو انفصال الطالب عن باقي طلاب الفصل.

ومن أمثلة الأهداف التعليمية الفردية التي تتحقق ضمن الإطار الجماعي ما طبق

في منهج العلوم للصف الثالث الابتدائي في إحدى مدارس الدمج الأمريكية، إذ قام كل من مدرس الفصل ومنسق عملية الدمج بالعمل معاً لوضع خطة لأهداف تعليمية خاصة تتناسب مع كل طالب في الفصل، لقد كان الهدف العام لمنهج العلوم هو " فهم العالم الطبيعي الذي حولنا عن طريق دراسة درجات الحرارة وكيفية قياسها " إن هذا الهدف العام يعتبر ملائماً للطلاب جميعا، إذ إن كل طالب يختلف عن الطالب الآخر في نوع المهارات والمعلومات التي يعرفها، لهذا فقد كان التركيز على صوغ أهداف تعليمية خاصة بكل طالب بهدف الوصول إلى الهدف العام.

وقد تم وضع الأهداف الخاصة الآتية لكل مجموعة من الطلاب:

- دراسة مقاييس درجات الحرارة المختلفة المئوية Celsius والفهرنهايتي Fahrenheit.
- دراسة حركة الجزيء في درجات حرارة مختلفة.
- المقصود بكلمة: حار، وبكلمة: بارد وبهدف إيجاد تعريف إجرائي لكل من مصطلح "حار" ومصطلح "بارد".

وبهذا فقد اختير لكل طالب أو لكل مجموعة من الطلاب هدف خاص يتناسب مع قدراته ومهاراته واستعداداته وفي الوقت نفسه فإن مجموعة الأهداف الخاصة هذه تعتبر منشقة عن الهدف العام ألا وهو "درجات الحرارة" فالطلاب جميعاً هنا وبرغم عملهم على وفق أهداف خاصة مختلفة إلا أنهم في الوقت نفسه يعملون معاً من أجل تحقيق الهدف التعليمي العام "ما هي الحرارة وكيف تقاس".

ومثال آخر من الصف الرابع الابتدائي في منهج الرياضيات أورده كل من "فورد ودافرن" Ford' and Davern, 1989 بناءً على ملاحظاتهما داخل هذا الفصل.

لقد كان طلاب الصف الرابع يتعلمون بعض العمليات الحسابية وهي ضرب وتقسيم إعداد مكونة من ثلاثة أو أربعة أرقام، لقد استخدم المدرس الأسلوب التقليدي المتمثل في الشرح اللفظي، وإلقاء الأسئلة حول كيفية ضرب وتقسيم هذه الأعداد، كما قام بحل عدة مسائل على السبورة وذلك لتوضيح المفهوم وخطوات حل المسألة، ثم قام بتوزيع أوراق تمارين على الطلاب للتدريب على عمليات الضرب

والقسمة، وفي نهاية الدرس ألقى المدرس مجموعة أسئلة على الطلاب حول بعض المشكلات الحسابية التي نواجهها أو نستخدمها في الحياة العامة التي تتضمن عمليات الضرب والقسمة لثلاثة أو أربعة أرقام ونظراً لوجود طلاب ذوي قدرات متنوعة ومستويات تحصيل مختلفة داخل الفصل فلم يكن لدى الجميع القدرة أو الاستعداد لتعلم هذه العمليات، لهذا وفي الوقت الذي كان فيه المدرس يشرح الدرس كان واحد من الطلاب يتدرب على تعرُف الأرقام من 1-100، بينما كان طالب آخر يتدرب على عد النقود.

ولقد قام منسق عملية الدمج بالمساعدة في تحليل درس الحساب لمعرفة مدى استيعاب الطلاب على اختلاف مستوياتهم للمفهوم العام للدرس، وذلك بتحليل وفحص الأسئلة الآتية.

- هل كان المدرس يسأل الطالب الذي كان يتدرب على الأرقام من 1-100 أسئلة تتناسب وقدراته في الحساب؟
- هل كان المدرس يسأل طلاب الفصل الذين لديهم قدرات عددية جيدة أسئلة تتناسب مع هذه القدرات ؟
- هل وزع على الطلاب ذوي القدرات العددية المحدودة أوراقاً تختلف عن باقي طلاب الفصل وعندما قام المدرس بتوزيع ورقة التدريبات على الطلاب؟.
- هل كان يسأل الطلاب ذوي القدرات العددية المحدودة أسئلة تتعلق بمعرفتهم للنقود مثل أيهما أكبر ثلاثة الدولارات أم خمسة الدولارات؟ عندما كان المدرس يناقش مع الطلاب أمثلة من واقع الحياة لعمليات ضرب وقسمة أعداد مكونة من ثلاثة أرقام أو أربعة.

إن سلبيات المثال السابق يكمن في أنه قد يُنظر إلى الطالب المعوّق أو ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه منفصل أو منعزل عن الآخرين لأنه يتعامل مع وسائل حسابية مختلفة عما يتعامل به باقي طلاب الفصل، إلا أن هذا الانفصال داخل الفصل قد يكون مقبولاً في حصص الحساب حتى في مدارس التعليم العام التي لا

تطبق نظام الدمج إذ تختلف القدرات العددية من طالب إلى آخر داخل الفصل الواحد، كما أنه في هذا الفصل بالذات فإن عدداً كبيراً من الطلاب غير المعوّقين كانوا منفردين بالعمل بأنشطة مختلفة، ولهذا فلم يكن من المستغرب أن يعمل الطلاب المعوّقون بأنشطة مختلفة عن باقي طلاب الفصل، إضافة إلى ذلك فإن مدرس الفصل بالتعاون مع منسق عملية الدمج قد عملا على صوغ الأنشطة العملية للفصل بحيث يتمكن الطلاب جميعا من المشاركة بها كل حسب قدراته ودرجة ما تعلمه من الحساب داخل الفصل (فورد ودافن Ford and Daven, 1989).

وقد تمثلت هذه الأنشطة العملية عبارة في التدريب على عمل من الأعمال المرتبطة بالحساب، مثل: حفظ السجلات، وحساب المصاريف، وتحديد الأسعار، وحساب الأرباح، وقد أتاحت للطلاب فرصاً متنوعة للتدريب على مهارات الحساب، وأيضاً على اكتساب المهارات الاجتماعية مثل الذهاب إلى محلات البقالة، وتعرُّف مكان السلعة، وعملية الشراء، وحساب التكلفة والمتبقي من النقود، لقد كانت هذه الأنشطة العملية تطبيقاً لعمليات الضرب والقسمة في الحياة العملية، إضافة إلى اشتمالها على الأهداف الخاصة بالمهارات اللازمة للتفاعل في المجتمع.

وبوجه عام، نستطيع أن نقول إن هذه الأنشطة لم تكسب الطلاب مهارات الحساب فقط بل أدت إلى: **تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات الحياة اليومية والتسوق، واستخدام المواصلات العامة، والتدبير المنزلي وغيرها..**، إضافة إلى تنمية المهارات الحركية عند الطلاب الذين يعانون من إعاقات جسمية.

ثانياً- تعديل الأنشطة:

يحتاج مدرسو فصول الدمج إلى تعديل الأنشطة وتكييفها بما يتلاءم مع قدرات طلاب الفصل حتى يتمكن الطلاب جميعهم من المشاركة فيها، بحيث تساعد طالب معين على تحقيق الأهداف الفردية الخاصة به التي جاءت في البرنامج التربوي الفردي، والمثال التالي يوضح كيفية تحقيق عملية التعديل في الأنشطة:

في منهج التاريخ الأمريكي للمدارس الثانوية كانت هناك أهداف عامة يسعى الطلاب إلى تحقيقها من خلال هذا المنهج وهي "فهم الحرب الأهلية" وكانت هناك

مجموعة من الأهداف الخاصة كان أهمها " أن يعرف الطلاب الشخصيات الرئيسة التي شاركت في الحرب الأهلية " وذلك من خلال: القراءة، والبحث في المكتبات، والمناقشة داخل الفصل، ولقد كان أحد من الطلاب ذا موهبة فنية، ولكنه لا يستطع القراءة أو الكتابة إضافة إلى أنه يعاني من صعوبة في التعبير اللفظي مما يجول بخاطره، ففي حين خصص المدرس لمعظم طلاب الفصل واجبات قراءة حول هذا الموضوع، فقد خصص لهذا الطالب واجباً منزلياً يتمثل في رسم لوحة لبعض الشخصيات البارزة التي شاركت في الحرب الأهلية كما تعلمها وعرفها في المدرسة، كذلك فقد خصص لبعض الطلاب واجبات تتعلق برسم لوحات تمثل مناظر، ورسومات حول وقائع الحرب الأهلية بعد أن قام كل طالب بإنجاز ما طُلب إليه تمت مناقشة الموضوع في الفصل وأتيح لكل طالب الحديث عن الشخصية التي كتب عنها وجمع المعلومات الخاصة بها، كما قام الطالب الذي رسم اللوحة الخاصة بإحدى الشخصيات البارزة بعرض اللوحة وقام طالب آخر بالتعليق عليها، وهكذا ولم تُتحَ الفرصة لكل طالب لا بأن يعرض إنتاجه فحسب بل ويتعلم الكثير عن الحرب الأهلية من خلال عرض ومناقشة الطلاب لهذا الموضوع داخل الفصل، وبعد إنهاء المناقشة قام الطلاب بتعليق اللوحات على جدران الفصل.

في المثال السابق نجد أن هذا المعوَّق الذي يعاني من صعوبة في التعبير اللفظي قد أتيحت له فرصة المشاركة في نشاط الفصل؛ وذلك برسم اللوحات التي استخدمت في المناقشة داخل الفصل، وفي الوقت نفسه فقد أتيحت له فرصة تطوير مهاراته في الرسم وتحسينها وفي المشاركة الجماعية، وفي عرض تقديم المعلومات عن طريق الإشارة إلى الصورة، كذلك فقد تعلم عن الحرب الأهلية عن طريق استماعه إلى المناقشات التي جرت في الفصل حول هذا الموضوع.

ثالثاً- التكييف المتعدد الأوجه:

إنه من الضروري تنوع المنهج لاستيعاب القدرات المتنوعة للطلاب وذلك فيما يعرف بالتكييف أو التعديل المتعدد الأوجه، أي الذي يشمل أكثر من جانب في وقت واحد مثل: تكييف الأحداث الخاصة، وصوغ أهداف خاصة مختلفة، وتكييف

الأنشطة. ولهذا لابد من إجراء الكثير من التعديلات، والمثال التالي يعتبر نموذج للتكيف أو التعديل متعدد الأوجه في فصل من فصول الدمج " ففي درس الأدب الإنجليزي للمرحلة المتوسطة كان الطلاب يدرسون مفهوم الشجاعة من خلال قراءة قصة بعنوان "صديقتي فليكا" My Friend Flica (D' Hera, 1988) إذ كانت الشجاعة هي العنصر الذي كانت تدور حوله أحداث القصة، وكيف يمكن تطبيق الشجاعة في الحياة الواقعية.

ولقد تأثر اختيار المدرس ومنسق الدمج للأهداف الخاصة بدراسة القصة باختلاف قدرات الطلاب واهتماماتهم وتنوعها ومفهوم كل طالب عن معنى الشجاعة، ولهذا فقد عمل مدرس الفصل ومنسق الدمج معاً من أجل أن يحقق كل طالب الأهداف الفردية من التعليم، وذلك بتنظيم سلسلة من الأنشطة تركز على العناصر الرئيسة للقصة بأساليب متنوعة، وذلك من خلال القراءة الصامتة، أو الاستماع إلى القصة من جهاز التسجيل، أو عن طريق سلسلة من الصور تمثل أحداث القصة أو كتابة تقرير ملخص عن القصة، وبهذه الطريقة فإن الطلاب ذوي القدرات المتنوعة يستطيعون المشاركة في الدرس، فالطالب الذي لا يستطيع أن يقرأ يمكنه أن يستمع إلى شريط التسجيل الذي يوضح الفكرة الأساسية للقصة بلغة مبسطة؛ ثم تستخدم هذه المعلومات في المناقشة داخل الفصل مع باقي الزملاء.

كما قامت مجموعة أخرى من الطلاب بإعداد كتاب مصور كتبت تحت كل صورة فيه جملة تلخص محتوى الصورة بحيث تكون مجموعة الجمل ملخصا لمحتوى القصة.

وقام المدرس بعد ذلك بتقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات صغيرة من الطلاب ذوي القدرات المختلفة، وطلب إلى كل مجموعة مراجعة القصة والإسهام في شرح الحقائق والمفاهيم التي تضمنتها القصة، وإبراز شخصيات القصة وعلاقاتها مع بعضها بعضاً، وبالتشجيع والدعم من الزملاء، استطاع كل طالب أن يُسهم بمعلوماته فيما يتعلق بمفهوم الشجاعة بالنسبة له.

ومثال آخر للتكيف متعدد الأوجه أخذ من مادة البيولوجي في المرحلة الثانوية، إذ كان الطلاب يدرسون موضوع "النباتات"، وكان هدف المنهج هو " أن يتعلم

طلاب الفصل ويفهموا موضوعات متنوعة عن خصائص نمو النباتات، وحرصاً على الملاحظة لعملية نمو النباتات فقد قام طلاب الفصل جميعهم بزيارة مشتل للنباتات، واشتركوا في زراعة أنواع مختلفة من النباتات في الفصل، كما قام مدرس الفصل بالتعاون مع منسق الدمج بتسهيل حصول الطلاب على كتب متنوعة عن النباتات، مثل الكتب التي تحتوي على صور للنباتات في مراحل نموها المختلفة، ومعلومات عن كيفية العناية بالنباتات، وكتب تحتوي على قصص عن النباتات، وأشرطة فيديو تصور مراحل نمو النباتات، وكتب عن النباتات لمراحل التعليم المختلفة ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى كتب التعليم الجامعي، هذا بالإضافة إلى الكتاب المدرسي التقليدي ".

وكان معظم الطلاب مسؤولين عن تعلم أنواع النباتات وفهمها، ومعرفة الأسماء العلمية لها، وأسماء أجزاء النباتات الأسماء العلمية لمراحل نموها.

ولقد تم تحديد عدد من الأهداف الخاصة بكل طالب ضمن النشاط الجماعي للفصل، فالطالب الذي لا يستطيع قراءة المصطلحات العلمية للنباتات وفهمها كان يسمح له باستخدام اللغة والكلمات الدارجة بدلاً من المصطلحات العلمية وذلك لتسهيل مشاركته لزملاءه في أنشطة الفصل الجماعية، كما أتيحت له فرصة تعلم كيفية غرس البذور، وغرس النباتات الصغيرة في التربة، كما عين مسؤولاً عن العناية بهذه النباتات، فقد عهد إليه مهمة سقيها وتسميدها وتوفير الضوء لها.

وعندما كان المدرس يوجه أسئلته عن النباتات لهذا الطالب كان يستخدم اللغة العلمية الخاصة بالنباتات.

لقد أتيحت للطلاب جميعا فرصة التعلم وجمع المعلومات عن النباتات إضافة إلى اكتساب مهارة العمل الجماعي عن طريق المشاركة في الزراعة والعناية بالنباتات المختلفة داخل الفصل، كما أتيحت الفرصة لكل واحد منهم للملاحظة والدراسة، فالجميع استفاد، حتى الطالب الذي لم يستطع قراءة المصطلحات العلمية استطاع أن يتعلم الكثير من النباتات باستخدام اللغة الدارجة بالملاحظة وبالممارسة العملية، وكذلك استطاع أن يلتقط بعض الكلمات والرموز العلمية، أما الطلاب الآخرون

فقد استخدموا المصطلحات العلمية في تحديد نوع النباتات وتعرُّف أجزائه ومراحل نموه.

اعتبارات مهمّة للتطبيق :

أولاً- أسلوب فريق العمل:

بعض المدرسين تنقصهم الخبرة اللازمة لتكيف مناهج التعليم العام أو تعديله لمواجهة الاحتياجات الخاصة للطلاب المعوَّقين، ولهذا فلقد يبدو الأمر صعباً عليهم، ولكن يمكن التغلب على هذه المشكلة بأن يعمل هؤلاء المدرسون الذين تنقصهم الخبرة ضمن فريق عمل يتكون من: المدرسين المتخصصين، وأولياء الأمور، والطلاب، والإداريين، واختصاصي التأهيل، واختصاصي العلاج الطبيعي، وخبراء التواصل، والاختصاصي النفسي، إذ يجتمع هذا الفريق معاً كلما دعت الحاجة إلى مناقشة مشكلة من المشكلات، وتقديم الاقتراحات حول أهداف المنهج الخاص بطالب معين، أو طلاب معينين ودراسة ومناقشة كيفية تحقيق هذه الأهداف في فصول الدمج بالتعليم العام، وعندما يكتسب المدرس الخبرة اللازمة فإنه يصبح من السهل عليه بالتعاون مع بعض المختصين أن يقوم بتعديل أو تكييف المنهج ليتلائم مع الحالات الخاصة في الفصل، وعلى كل حال، فإنه في بداية الأمر يحتاج المدرس إلى المساعدة من هذا الفريق ليتعلم كيفية تقديم خبرات تعليمية مناسبة للأنواع المختلفة من الطلاب في الفصل.

ثانياً- مشاركة الزملاء:

يستطيع طلاب الفصل مساعدة المدرس في تطبيق المنهج المرفق؛ إذ يساعد الطلاب في الإعداد والتنفيذ للخبرات الخاصة بهم، ويعتبر هذا من الأساليب المهمة التي يجب العمل بها في فصول الدمج، فباستطاعة الطلاب اقتراح أنشطة متنوعة، وجمع المواد التعليمية الخاصة بهذه الأنشطة، وتنظيم وتنفيذ هذه الأنشطة بحيث يساعد كل واحد منهم الآخر، لقد أجرى مؤلف هذا الفصل ملاحظات على مجموعة من الزملاء الذين تطوعوا في أثناء أوقات فراغهم في عطلة نهاية الأسبوع

لجمع مواد ومعلومات، وتنظيم أنشطة منهجية خاصة بفصلهم، إضافة إلى مساعدتهم مدرسَ الفصل في تطبيق هذه الأنشطة؛ إذ لاحظ انه في الوقت الذي استطاع فيه هؤلاء الطلاب في تحقيق أهدافهم التعليمية من خلال هذا النشاط التطوعي، فقد شعروا بأن مشاركتهم في مساعدة الآخرين قد أكسبهم خبرة تعليمية ذات قيمة، وأن هذه المساعدة لم تؤثر في دراستهم أو تشتتها، كذلك لم يضع وقتهم هباءً، ولقد ذكر الكثير منهم أنهم وللمرة الأولى شعروا أن لديهم سبباً حقيقياً لتعلم المواد الدراسية، ونتيجة لذلك فلقد حصلوا على أفضل الدرجات، وقال واحد من هؤلاء الطلاب "لقد اكتشفت أنه عندما تساعد طالباً آخر فكأنما تساعد نفسك ".

ثالثاً- المهارات العملية:

عادة ما تهتم المناهج بمهارات الحياة اليومية، والمهارات المهنية؛ لأنها تعتبر من المهارات العملية التي تركز عليها مدارس التربية الخاصة وفصولها " نظام العزل "، وهذه المهارات يجب أن يستمر الاهتمام بها في مدارس الدمج وفصوله أيضاً ولا يجب الحد منها، فالطالب الذي تتاح له فرصة تعلم مهارات الحياة العملية والمهنية، والمهارات الاجتماعية من خلال الإرشادات والمواقف الطبيعية خلال اليوم الدراسي، كوقت طعام الغذاء أو أوقات الوجبات الخفيفة، ودروس التدبير المنزلي،كلها يمكن أن تزود طلاب الفصل بمهارات إعداد الطعام، وآداب تناول الطعام، ومهارات إعداد المائدة، ومهارات ارتداء الملابس، والعناية بالمظهر، وهذه المهارات كلها يمكن أن يتم تعلمها من خلال مواقف طبيعية خلال اليوم الدراسي أو خلال دروس التربية الرياضية، في أثناء ركوب الحافلة المدرسية، والاشتراك في الأنشطة الترفيهية، والتفاعل مع الزملاء والمدرسين.

لقد قام مؤلف هذا الفصل بإجراء ملاحظات على مجموعة من الطلاب في إحدى فصول الدمج في المدرسة المتوسطة، إذ كان أحد الطلاب يقوم بتعليم زميل له كيفية تصفيف الشعر والعناية به، والتناسق في ارتداء الملابس، وقد لاحظ المؤلف أنه في خلال عدة أسابيع استطاع هذا الطالب ارتداء الملابس بطريقة منظمة ومتناسقة مثله

مثل زملائه في الفصل، وكان مظهره العام لا يختلف عن مظهر زملائه، كذلك فلقد قام هذا الزميل بتدريب الطالب على كيفية الذهاب إلى الأسواق العامة والتسوق وكيفية الاستمتاع بقضاء الأوقات مع والديه ومع زملائه.

إضافة إلى ذلك، فإنه يمكن أن تقوم مدارس الدمج بتدريب الطلاب على المهارات المهنية وعلى المعالم والأعمال الرئيسة الموجودة في المجتمع وذلك من خلال برامج العمل المرتبط بالدراسة Work- Study إذ يقوم الطلاب بالتطبيق العملي لما تم دراسته نظرياً في المدرسة وذلك بالالتحاق ببعض الورش أو المعامل أو المصانع أو المكاتب التي ترتبط طبيعة العمل بها بما تم دراسته في المدرسة، أو عن طريق التعليم التعاوني Learning- Cooperation أي التحاق الطالب بإحدى الأعمال في المجتمع بالتنسيق مع المدرسة لعدة ساعات خلال الفصل الدراسي.

ولقد وصفت إحدى الأمهات ابنتها التي تُعاني من تخلف عقلي بسيط (عرض داون) بأنها اكتسبت الكثير من المهارات المهنية عن طريق البرامج المهنية التي نظمتها المدرسة بالتعاون مع بعض المؤسسات الاجتماعية بعد إنهاء اليوم الدراسي في أثناء عطلة الصيف.

بات من الخطأ أن يتم تعليم الطلاب المعوَّقين المهارات الاجتماعية بإلحاقهم ببعض المؤسسات الاجتماعية خلال اليوم الدراسي، فإن هذا سوف يؤدي إلى الإحساس بالعزلة ولن يأتي بنتائج فعالة، فإذا كان من الضروري استخدام بعض المؤسسات الاجتماعية مكاناً للتدريب على المهارات الاجتماعية فإنه من الأفضل أن يشترك كل من الطلاب المعوَّقين والطلاب غير المعوَّقين معاً في هذه البرامج لأن ذلك سيلغي الانطباع أو الإحساس بالعزلة لدى الطلاب المعوَّقين وسوف يشجعهم على اكتساب المهارات الاجتماعية التي يتم تدريبهم عليها.

ويمكن لمنهج التعليم العام أن يكون وظيفياً لكثير من الطلاب، وهذا ما يمكن استنتاجه من المثال الآتي:

خلال الخمس عشرة دقيقة الأولى في كل صباح في الصف السادس الابتدائي

كان المدرس يطلب إلى الطلاب الحديث عن الأخبار أو الحوادث التي شاهدوها على شاشات التلفاز، التي قرؤوا عنها في الجرائد، وسمعوا عنها من المذياع (الراديو)، وكان كل من مدرس الفصل ومنسق الدمج غير متأكدين من أن مثل هذا النشاط يتناسب مع قدرات الطلاب في هذا العمر (12 سنة) وبخاصة وأن من بينهم طالباً يُعاني من تخلف عقلي مصحوب بالاسترسال في التخيل (الاجترارية)(*). ولأن كلا من المدرس ومنسق الدمج كان عليه إيجاد الوسائل كلها لتسهيل عملية مشاركة هذا الطالب في هذا النشاط الصباحي، فقد تم الاتفاق مع أمه بأن تساعده على مشاهدة نشرة الأخبار على التلفاز في كل مساء، وأن ينظر إلى الصور في بعض الجرائد وأن تقوم الأم بشرح ما يقوله المذيع في نشرة الأخبار وتوضيحها إضافة إلى شرح الصور التي يشاهدها في الجرائد وتوضيحها، وقد طلب من الأم أيضاً أن تحكي لابنها قصة قصيرة كل مساء قبل أن يذهب الطفل إلى النوم، وبما أن هذا الطالب كان محباً وشغوفاً بالرياضة، فقد ركزت الأم في قصصها حول الشخصيات الرياضية، وعلى الأحداث والأخبار الرياضية في التلفاز وفي الجرائد، وبهذا الأسلوب أصبح لدى هذا الطالب شيءٌ يقوله لزملائه في الفصل في كل صباح، ولقد كان التشجيع من المدرس والزملاء من العوامل التي ساعدت على المشاركة الإيجابية لهذا الطالب في النشاط داخل الفصل.

والمحصلة التي خرج بها كل من مدرس الفصل ومنسق الدمج هي أن هذا الأسلوب كان ملائماً وفعالاً مع هذا الطالب، فقد استطاع أن يتعلم أشياء استخدمها في مشاركته مع الطلاب الآخرين الذين هم في سنه نفسه ولكنهم لا يعانون من أية إعاقات، كما أصبح هذا الطالب أكثر اهتماماً بالأحداث الاجتماعية وذلك من خلال اطلاعه على الأخبار اليومية سواء في التلفاز أو الجرائد، أو من حديث زملائه في الفصل في الفترة الصباحية، كذلك فقد ازدادت المفردات اللغوية لديه، وتعلم كيف ينتظر دوره للحديث، وكيف يتفاعل بإيجابية مع زملائه،

(*) حالة من الاضطراب السلوكي الحاد من أهم مظاهرها الانسحاب، وقصور في اللغة ومهارات التواصل، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين، والاستثارة الذاتية، وإيذاء النفس، والسلوك العدواني، والتمركز حول الذات.

كما ازدادت قدرته على التذكر والتركيز والاستماع والمناقشة، وهذا كله يعتبر من المهارات الوظيفية أو العملية المفيدة واللازمة للتفاعل الاجتماعي.

إن تعريف الاحتياجات الوظيفية يعتبر تعريفاً واسعاً يشتمل على العلوم والفن والموسيقا والتاريخ والأدب، وغيرها من المجالات، فكل طالب في حاجة إلى التزود على وفق قدراته من هذه المجالات والموضوعات، وأن يستخدم المعلومات التي يحصل عليها لتحسين مستوى التعامل مع الزملاء ومع الآخرين في المجتمع.

إن تعلم الطالب المعوَّق: التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات في مدارس أو فصول الدمج مع الطلاب غير المعوَّقين يعتبر في حد ذاته تعلماً وظيفياً، وهو محور اهتمام الطلاب المعوَّقين وغير المعوَّقين جميعهم، وبالرغم من اختلاف قدرة كل واحد من هؤلاء الطلاب على التعلم فإن كمية المعلومات التي يحصل عليها الطالب بغض النظر عن صغر أو كبر حجمها تعتبر ذات قيمة وظيفية بالنسبة له.

فالحياة ليست قاصرة على معرفة كيفية تحضير وجبة الطعام، أو تنظيف الأرضيات، ولكن الحياة لكل واحد منا لها قيمة أكبر من ذلك بغض النظر عن خصائصنا الفردية أو مدى درجة معرفتنا بما حولنا، فإنه من الخطأ التقليل من قدرات بعض الطلاب أو وضع محددات لقدراتهم اعتقاداً منا بأن الشيء الوحيد الذي يستطيعون عمله أو تعلمه هو ربط الحذاء أو ركوب الحافلة على سبيل المثال.

إن اختلاف وجهات النظر حول أولية تعلم مهارات الحياة اليومية والمهارات المهنية، مقابل أولية تعلم المهارات الأكاديمية قد بدأت في التلاشي لتحل محلها الحاجة إلى اندماج هذه المهارات جميعها بالخبرات التعليمية للطلاب جميعا، فلقد وجد أنه بالرغم من أن الدراسة الأكاديمية يمكن أن تنمي الاستعدادات لتعلم المهارات الاجتماعية والمهنية، إلا أن تعلم المهارات الاجتماعية والمهنية يمكن أن يؤدي إلى زيادة المعلومات وزيادة الدافعية لدراسة الموضوعات الأكاديمية، وتحسن مهارات التفكير المنظم (Rosenctock,1991; Wirt, 1991) لقد وصف "رنداك" (تحت الطبع) (Rayndek) عملية إعداد مناهج فردية للطلاب في فصول الدمج على أنها تعتمد على مهارات الأداء، وعلى ملاءمتها للعمر الزمني للطالب وكما جاءت في مناهج التربية الخاصة ومناهج التعليم

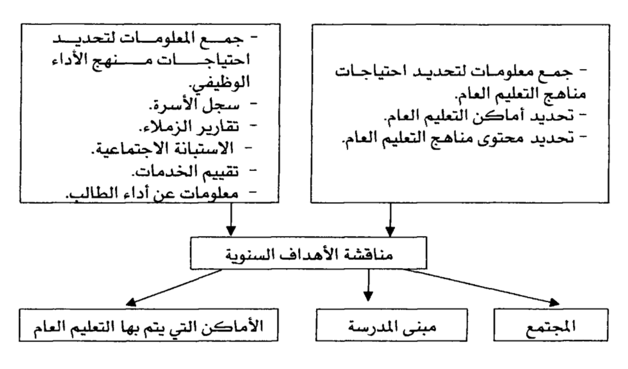
العام، ولقد وصف "رنداك" (Rayndek) عملية المزج بين مناهج التربية الخاصة ومناهج التعليم العام في الشكل رقم (1)، إذ تضمنت الخطوات الآتية:

1- جمع معلومات من مصادر متنوعة لاستخدامها في تعرُّف احتياجات المنهج الوظيفي لكل طالب وتحديدها.

2- جمع المعلومات اللازمة لتحديد الأهداف المتعلقة بمنهج التعليم العام.

3- يستخدم الفريق التربوي هذه المعلومات لمناقشة ووضع الأهداف السنوية للطالب، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بنوع التعليم ومكانه بما يتناسب مع تحقيق هذه الأهداف.

4- مواجهة احتياجات الطلاب جميعا.



شكل رقم (1)

وعندما تم تعديل أو تكييف أهداف المنهج والأنشطة المدرسية لتصبح من السهولة بحيث يتمكن الطالب من تحقيقها دون أدنى صعوبة أو حاجة إلى استخدام

أساليب تعليمية مختلفة لتحقيقها أو أدائها، فإن هذا التكيف أو التعديل يضر بالطالب، لهذا فإنه من الضروري - حتى عندما يتم تعديل أو تكييف الأهداف والأنشطة أن تشكل تحدياً للطالب كي يتمكن من استخراج قدراته الكامنة وبالتالي فإنه سوف يزيد من احتمالات نجاح الطالب: تعليمياً واجتماعياً Janes and Janes, 1986 وكذلك يجب أن يتم هذا التكييف على أساس توفير الفرصة للطالب لاستخدام المعلومات والمهارات التي سبق تعلمها في السابق.

بالرغم من أن أهداف تدريس برامج الدمج وأساليبه يجب أن يتم تكييفها لمواجهة الاحتياجات الفردية لكل طالب إلا أنه يجب الاحتفاظ بدرجة من التوقعات العالية والتحديات التي تتناسب مع قدرات كل طالب واحتياجاته، وهذا يعتبر الأساس السليم في تقديم التعليم الجيد والمتكافئ لكل طالب.

خلاصة

يعرض هذا الفصل الخطط التربوية لتكييف مناهج الفصل التي تقوم على اتباع أهداف تعليميّة مرنة تستهدف الطلاب على مستوياتهم كافة، وتعديل الأنشطة بما يتلاءم وقدراتهم والتكييف المتعدد الأوجه، مع الأخذ بعين الاعتبار إلى أسلوب فريق العمل في كيفية تقديم خبرات تعليمية مناسبة لأنواع الطلاب المختلفة إضافة إلى مشاركة الزملاء وكأن كلّ طالب يعلم نفسه عندما يقدم مساعدة لزميله، كما أن المهارات العملية والمهنية والاجتماعية تزود طلاب الفصل المدمج بالأنشطة الترفيهية والتفاعلية الطبيعية.

إنَّ الهدف الأساسي من عملية أو نظام الدمج لا يُركز فقط على استيعاب الطلاب الذين سبق استبعادهم في الماضي ليدرسوا التاريخ والرياضيات جنباً إلى جنب الطلاب غير المعوَّقين، بل إن نظام الدمج يعمل على توفير فرص أكثر للتفاعل الاجتماعي للطلاب، وإعطائهم الدرجة من الاهتمام والقيمة نفسها، واعتبارهم أعضاء لهم قيمتهم في المجتمع، فالنظام القديم الذي كان متبعاً للتعامل مع الطلاب المعوَّقين كان يعتمد على العزل والفصل عن الطلاب غير المعوَّقين سواء في المدارس أو المعاهد الخاصة أو في فصول التربية الخاصة، مما أعطى الانطباع لدى الجميع أن

هذه الفئة من المواطنين فئة غير مرغوب فيها ولا يتقبلونها كجزء من المجتمع، وأنه لا يستحق أن تبذل الجهود من اجل دمجهم في التعليم العام والحياة العامّة، وكما أشار "فورست" "Forest,1988 إذا أردنا حقاً أن يكون لشخص ما مكانة في حياتنا؛ فإننا سوف نفعل ما يجب علينا أن نفعله من أجل الترحيب بهذا الشخص وسوف نهيّئ له البيئة المناسبة لاحتياجاته وقدراته".

مراجع الفصل الثالث References

Alper, S., & Ryndak, D. (1992) students with sever handicaps in regular classes. Elementary Schools, 92, 373-388.

Brown, L., Schwartz, P., Udvari- Solner, Kampschroer, E., Johnson, F., Johnson J., & Gruenewald, L. (1990). How much time should students with sever intellectual disabilities spend in regular education classrooms and elsewhere ? Madison: University of Wisconsin, Department of Behavioral Studies.

Falvey, M. (Ed.). (1995). Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment, curriculim, and instruction. Baltimore: paul H. Brookes Publishing Co.

Ford, A., & Davern, L. (1989). Moving forward with school integration. In R. Gaylord- Ross (Ed.), Integration strategies for students with handicapes (pp. 11-31). Baltimore: paul H. Brookes Publishing Co.

Forest, M. (1988). Full inclusion is possible. Impact, 1,3-4.

Giangreco, M., Cloninger, C., & Iverson, V.S. (1993). Choosing options and accommodations for children: A guide to planning inclusive education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Jones, V., & Jones, L. (1986). Comprehensive classroom management. Boston: Allyn& Bacon. O'Hara, M. (1988). My friend Flicka. New York: HarperCollins.

Rosenstock, L., (1991). The walls come down: The overdue reunification of vocational and academic education. Phi Delta Kappan, 72,434-436.

RyndaK, d. (IN press). The curriculum content identification process. In D. Ryndak & S. Alper (Ed.), Curriculum content for students with moderate to severe disabilities in inclusive esttings. Boston: Allyn & Bacon.

Seligman, M. (1975). Helplessness: on depression, development and death. San Francisco: W.H. freeman.

Sommerstein, L., Schooley, R., & Ryndak, D. (1992), November 19). Including students with moderate or

severe disabilities in general education setting. Paper presented at the annual regional conference of the Genessee, NY.

Stainback, S., & Stainback, W. (Ed.).(1992). Curriculum considerations in inclusive schools: Facilitating learning for all students. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainback, W., & Stainback, S. (Eds.). (1990). Support networks for inclusive Schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Stainback, W., Stainback, S., Stefanich, G., and Alper, S., (1996) Learning in Inclusive Classrooms. Baltmore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Strully, S., & Strully, C., (1989). Friendships as an educational goal. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), Education all students in the mainstream of regular education (pp.59-68).Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Sylvester, D. (1987, October). A parent's perspective on transition: From high school to what ? paper presented at the Least Restrictive Environment Conference, Burlington, VT.

Thousand, J.S., Villa, R.A., & Nevin, A.I. (Eds.). (1994). Creativity and collaborative learning: Apractical guide to empowering students and teachers. Baltimore Paul H. Brookes Publishing Co.

Wirt, J. (1991). A new federal law on vocational education: Will reform follow? Phi Delta kappan. 72. 425-433.

الفصل الرابع 4

نصائح مفيدة لنجاح عملية الدمج

أهداف تربوية:

في نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على الإلمام بما يأتي:

1- وصف المشروع.
2- فريق العمل.
3- السجلات المفصلة.
4- التحليل الكيفي.
5- فصل الدمج الخامس والمدرسين.
6- نتائج المشروع.
   أولاً: تغير الاتجاهات.
   ثانياً: التغير الأكاديمي.
   ثالثاً: التغير الاجتماعي.
7- نصائح مفيدة لنجاح عملية الدمج:
   أولاً: الولاء لعملية الدمج، والتعهد بالعمل على نجاحها.
   ثانياً: مسؤوليات المدرسين.
   ثالثاً: مسؤوليات مدير المدرسة.
8- قائمة بعناصر عملية الدمج الناجح.

الفصل الرابع

نصائح مفيدة لنجاح عملية الدمج

Federico, A. M., Herrold, G. W, and Venn, J. (1999)

يشتمل هذا الفصل على معلومات خاصة بخبرة عمل مدرس في فصول دمج الطلاب المعوَّقين مدة ثلاث سنوات، إذ يقول:

قبل سنتين قمت بتدريس الصف الخامس المندمج، وفي العام الماضي قمت بتدريس الصف الرابع المندمج، أما في هذا العام فقد عُهد إلي تدريس فصل دمج مشترك يضم كلا من طلبة من الصف الرابع وطلبة من الصف الخامس، إن عملي في ثلاث السنوات الماضية مع طلاب الدمج في الصف الرابع وفي الصف الخامس أكسبني خبرات كبيرة: بعضها إيجابي وبعضها الآخر سلبي، ولكن الجانب المهم في هذه الخبرة أنني تعرّفت بعض العوامل التي تعود إلى نجاح عملية الدمج، إن الخبرة التي اكتسبتها التي ساعدتني وقادتني إلى تعرُّف عوامل نجاح عملية الدمج لم تكن قاصرة على التدريس في فصول الدمج بل جاء الجزء الأكبر منها من مشروع البحث الذي أجريته لمدة ثلاث سنوات تحت إشراف كل من الدكتور "هيرولد" .Herrold, G.W والدكتور "فين" .Venn, J من جامعة شمال فلوريدا، إذ كان الدكتور "هيرولد" يمثل التعليم العام أما الدكتور " فين " فكان يمثل التربية الخاصة، وفيما يأتي الخطوات التي اتبعتها في إجراء دراستي عن الدمج التي استمرت مدة ثلاث سنوات.

1- وصف المشروع:

لقد بدأ مشروع دراستي عن الدمج منذ أربع سنوات إذ كنت قد أكملت دراسة درجة الماجستير في كلية التربية والخدمات الإنسانية بجامعة شمال فلوريدا، ولقد سألت في ذلك الوقت أستاذي المشرف الدكتور "هيرولد" عما إذا كان بإمكانه مساعدتي في الاستمرار في تطوير قدراتي المهنية من خلال إجراء دراسة على طلبة الفصل الخامس في مدرسة "هندركس" Hendricks الابتدائية، ولقد وافق على ذلك ودعا زميلاً آخر لي ذا خبرة في التربية الخاصة ليشاركني في هذا البحث.

2- فريق العمل:

لقد بدأ فريق العمل عمله بالاجتماع إلى مديرة المدرسة، واتفقنا في الاجتماع الأول أن يكون بحثنا سرياً في السنة الأولى، بمعنى أن لا ننشر أية بيانات أو معلومات تم جمعها في هذه السنة، واتفقنا أيضاً على أن لا نضع خطة بحث رسمية، ولقد عهد إليَّ بالاحتفاظ بسجل مفصّل عن الخبرات اليومية في فصل الدمج، ولقد أصبح هذا السجل بعد ذلك الأساس الذي قامت عليه الملحوظات الأسبوعية وموضوع النقاش في اللقاءات مع فريق العمل بمن فيه: مدرسة التربية الخاصة واثنان من أساتذة الجامعة والباحث.

3- السجلات مفصلة:

لقد كان سجل المعلومات المفصلة الذي كنت أسجلها خلال أيام العام الدراسي ومدتها 180 يوما هو المصدر الأساس للمعلومات، ففي كل يوم كنت أكتب في هذا السجل ما بين صفحة إلى ثلاث صفحات، اشتملت على وصف الأحداث اليومية في فصل الدمج وانطباعاتي الشخصية تجاه هذه الأحداث.

4- التحليل الكيفي:

في نهاية العام الأول وباستخدام العمليات التي اقترحها كل من "بنسكن وجلسن" Peskin and Glesne قمنا بتحليل المعلومات التي تم جمعها في 180 يوماً وذلك بأن قسمت الطلاب، والمدرسين، وأولياء الأمور، والإداريين، والعاملين في المدرسة، والمجتمع المحيط بالمدرسة إلى فئات، ثم قمنا بتحليل المعلومات الخاصة بكل فئة من هذه الفئات؛ لحصر المعلومات الأكثر أهمية في كل فئة، وبعدها عملنا على مقارنة ومقابلة المعلومات الأكثر أهمية في كل فئة بالمعلومات الأكثر أهمية في الفئات الأخرى، ولقد كشف هذا التحليل عن دلائل على التغير والنمو والنجاح والفشل، وأصبحت نتائج هذا البحث النموذج الذي اتبعناه في التدريس في فصول الدمج، واستخدمت كمرشد للمدرسين الآخرين الذين أرادوا تجربة هذا النموذج في مدارسهم.

5- فصل الدمج الخامس والمدرسون:

خلال العام الأول كان يضم فصل الدمج الخامس 24 طالباً منهم 7 طلاب معوَّقين،

بعضهم يعاني من صعوبات في التعلم، والبعض الآخر يُعاني من اضطرابات انفعالية، ولم يكن بينهم من يعاني من إعاقات شديدة أو متعددة مثل التخلف العقلي المتوسط أو الشديد، ولقد استمر تصنيف طلاب هذا الفصل بالطريقة نفسها لمدة عامين متتالين.

لقد تعرّفت مدرسة التربية الخاصة بالمدرسة قبل عشرة أيام من بداية الدراسة؛ إذ أوكل إلينا مهمة التدريس المشترك في هذا الفصل، ولقد سبق لهذه المدرسة أن عملت بتدريس التربية الخاصة في مدرسة أخرى في المدينة نفسها، وعهد إليها تدريس الطلبة المعوَّقين المندمجين في الفصل المشترك الذي يضم طلبة الفصلين: الرابع والخامس بالإضافة إلى الطلبة السبعة المعوَّقين المندمجين في الفصل الخامس إضافة إلى التدريس في غرفة المصادر لعشرة من الطلاب المعوَّقين بعد انتهاء اليوم الدراسي.

قبل أن أعمل في التدريس في فصل دمج كنت قد عملت مدرساً في التعليم العام لمدة 12 سنة في فصول: الثاني والرابع والخامس والسادس الابتدائي، أما بالنسبة لزميلتي مدرسة التربية الخاصة فقد اشتملت خبرتها على التعليم لمدة 7 سنوات في مدارس التربية الخاصة وفصولها، ولكن لم يسبق لها العمل في فصول الدمج.

ولقد كنت انظر إلى العمل في فصول الدمج على أنه فرصة كبيرة لتطوير مهاراتي الأكاديمية والمهنية، وكنت أريد أن أستفيد من عملي هذا في تنفيذ مشروع البحث الذي أقوم به.

6- نتائج المشروع:

أشارت المعلومات المفصلة التي تم جمعها في السجلات ونتائج الملحوظات الأسبوعية إلى تغير كبير في الاتجاهات وإلى تقدم في الجوانب الأكاديمية وإلى نمو في المهارات الاجتماعية لطلاب فصل الدمج.

أولاً- تغير الاتجاهات:

بدأ الطلاب المعوَّقون عامهم الدراسي بالخوف والتردد من خوض هذه التجربة الجديدة، ولكن بدأت مخاوفهم من احتمالات الفشل تتلاشى تدريجياً واستبدلت

بهذه المخاوف خبرات نجاح في التعليم داخل الفصل، فعلى سبيل المثال فإن الطلاب الذين كانوا يخشون القراءة الجهرية أصبحت لديهم الثقة الكافية بأن يرفعوا أصابعهم طوعا للقراءة بصوت مرتفع أمام طلاب الفصل، وفي نهاية الربع الأخير من العام الدراسي أصبح لدى الطلاب الذين تنقصهم القدرة على القراءة على قراءة فقرات بصوت مسموع وباقتدار ليس أمام زملائهم في الفصل فقط بل وأمام مديرة المدرسة أيضاً، وأصبحت عبارة "أستطيع أن أفعل ذلك" هي العبارة التي تميز اتجاهات هؤلاء الطلاب بعد أن كانت عبارة "لا أستطيع أن أفعل ذلك" هي المسيطرة على اتجاهات هؤلاء الطلاب، فالطلاب جميعا تقريباً كان باستطاعتهم إكمال الواجبات المنزلية مما أدى إلى تحسن كبير في درجاتهم، وكأن هذا أول مرة في حياة الكثيرين منهم.

ثانياً- التغير الأكاديمي:

لقد ظهرت بوادر النجاح الأكاديمي في بداية شهر كانون الثاني (يناير) عندما وضعنا درجات الربع الثاني من العام الدراسي (ينقسم العام الدراسي في ولاية فلوريدا الأمريكية إلى أربعة أقسام: كل قسم منها يسمى ربعاً، ومدة كل ربع ثمانية أسابيع، وفي بعض الولايات الأمريكية يقسم العام الدراسي إلى ستة أقسام مدة كل قسم منها ستة أسابيع)، لقد سررنا عندما وجدنا أن متوسط الدرجات لفصل الدمج هذا كان متقارباً لمتوسط الدرجات التي حصل عليها طلاب الفصل الخامس في التعليم العام في المدرسة نفسها، وقد شعرنا - نحن المدرسين - أن هذا النجاح كان أكثر مما كنا نتوقع وبخاصة في هذه المدة الزمنية القصيرة، ولقد استطاع الطلاب جميعا من إكمال الواجبات التي طُلبت إليهم كافة، ولقد كنا نقوم أحياناً بإجراء بعض التعديلات في الواجبات لتتلاءم مع قدرات الطلاب المعوَّقين، ولقد كان جميعهم في حاجة إلى هذه المدة الزمنية القصيرة، واستطاع الطلاب جميعهم إكمال الواجبات التي طُلبت إليهم جميعها، ولقد كنا نقوم أحياناً بإجراء بعض التعديلات في الواجبات لتتلاءم مع قدرات الطلاب المعوَّقين، وكان جميعهم في حاجة إلى هذه التعديلات إضافة إلى الحاجة إلى المساعدة اللازمة من المدرسين والمدرسين المساعدين ومن الزملاء وذلك في سبيل إنجاز العمل أو الواجب المطلوب إليهم، ولم تكن تقبل أعذار من أي واحد من طلاب الفصل، فعلى الجميع أن يكمل ما هو

مطلوب منه بمساعدة أو دون مساعدة، ولهذا فقد كان الاعتذار عن عدم إكمال الواجب مرفوض رفضاً تاماً وكان الجميع يعرف ذلك.

ثالثاً- التغير الاجتماعي:

التعلم بالقرين

لقد حدث تغير ملحوظ في العلاقات بين طلاب فصل الدمج خلال السنة الدراسية بنيت العلاقات على التقبل والاحترام المتبادل، كان المدرسون سبّاقين إلى ذلك بمعنى آخر فقد كان المدرسون قدوة للطلاب جميعهم في بناء هذه العلاقات الاجتماعية الإيجابية، كما طبقنا نظام تدريس الطالب زميله الطالب اقتناعاً منّا بأهمية ذلك في بناء العلاقات القوية بين الطلاب لقد كان ثلاثة من الطلاب يقومون باستمرار بتدريس زملائهم المعوَّقين خلال العام الدراسي، وكذلك وجد بعض الطلاب المعوَّقين الذين يقومون بتدريس الطلاب غير المعوَّقين خاصة في مادة الحساب، وكان واضحاً أن طلاب الفصل جميعهم يعتبرون أنفسهم مدرسين لبعضهم البعض إضافة إلى كونهم طلاباً يتلقون التعليم على يد المدرسين، ولقد بدأ العمل بنظام تدريس الطالب زميله الطالب بطيئاً في بداية الأمر ثم شُرِّع مع تقدم العام الدراسي ومع زيادة خبرة الطلاب في هذا المجال.

ولقد تطور شعور الطلاب وإحساسهم بالانتماء إلى فصل الدمج، وكانت تنتابهم مشاعر السعادة والفخر لما يقومون به والاحترام لبعضهم البعض، إضافة إلى تطور مشاعر الرأفة والعطف والإعجاب وتمني الخير للجميع، ومع نهاية العام الدراسي تم التعبير عن هذا التغير في المشاعر الاجتماعية في سجل الملحوظات بما يأتي:

"إن الأنشطة التي استخدمت قد ساعدت على توحيد الفصل وتقارب الطلاب بعضهم من بعض".

"لقد اتفقت آرائي مع آراء زميلتي المدرسة الأخرى على أن طلبة الصف الخامس المندمج هم طلبة سعداء وهم يشكلون مجموعة متوافقة ومتعاونة.

نصائح مفيدة لنجاح عملية الدمج:

وفيما يأتي بعض النصائح التي قد يسترشد بها كلٌ من: المدرسين والطلاب وأولياء الأمور والعاملين في المدرسة للتفاعل البناء فيما بينهم من أجل نجاح عملية الدمج. وهذه النصائح أفكار جاءت نتيجة لخبرات النجاح الفشل التي واجهتنا خلال فترة عملنا في فصل الدمج، فإذا كنت واحداً من أفراد فريق التخطيط لبرامج الدمج؛ فعليك أن تحصل على المعلومات والخبرات الكافية التي تساعدك على تطبيق برامج الدمج وتجنب العمل في هذه البرامج دون أن تحصل على الخبرة أو المعلومات الكافية: لأنك لو فعلت ذلك تكون حكمت على نفسك وعلى طلابك بالفشل، وان أفضل طريقة للحصول على المعلومات والخبرة هي القيام بعدد من الزيارات للمدارس التي تطبق برامج الدمج، وفيما يأتي بعض النصائح المفيدة لنجاح عملية الدمج:

أولاً- الولاء لعملية الدمج، والتعهد بالعمل على نجاحها.

إنَّ برنامج الدمج الناجح يحتاج من كل العاملين ابتداء من مدير المدرسة وانتهاء بعامل الصيانة بالمدرسة إلى الولاء لعملية الدمج وإلى التعهد ببذل الجهد لنجاح هذه العملية، وذلك لأن الدمج عملية كبيرة لا تعتمد فقط على جهود كل من مدرس التعليم العام والتربية الخاصة، بل تحتاج إلى جهود العاملين بالمدرسة بقدراتهم جميعها ومسؤولياتهم التي يجب تكريسها من أجل نجاح عملية الدمج.

ثانياً- مسؤوليات المدرسين.

يحتاج مدرسو: التعليم العام والتربية الخاصة إلى أن يعملوا معاً كفريق منذ بداية العام الدراسي وذلك لتخطيط المنهج وتنفيذه وتدريسه والتعاون المشترك وتبادل الاستشارات والنصائح (وود Wood,1998) ففي الفصل الخامس الذي طبقت فيه عملية الدمج تشاركت مع مدرسة التربية الخاصة بالمسؤولية في تخطيط البرنامج وتدريس المنهج وتقويم جوانب التحسن في المهارات والأنشطة المختلفة، كما تشاركنا في مراقبة وملاحظة طلاب الفصل جميعهم، وتبادلنا الآراء والاقتراحات بناءً على خبراتنا السابقة في التعامل مع الاحتياجات الخاصة للطلاب، وعلى سبيل المثال

كانت مدرسة التربية الخاصة مسؤولة عن الاجتماعات الخاصة بدراسة الحالات الخاصة والاتصال بأولياء الأمور والإعداد للتدريس للطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة، أما أنا فقد كنت مسؤولاً عن تدريس معظم طلاب الفصل.

إن المشاركة في تحمل المسؤوليات يمكن أن تنجح في حالة توافر المرونة الكافية لدى المدرسين وبخاصة فيما يتعلق بجدول العمل، كما يجب على المدرسين أن يعملوا معاً لمواجهة المشكلات التي تطرأ خلال عملية تطبيق برامج الدمج، فالتدريس والعمل التعاوني يساعدان على توفير المناخ التعليمي الملائم داخل الفصل.

وعلى مدرس التربية الخاصة أن يوافق على القيام بتدريس مادة أو موضوع واحد على الأقل في كل فصل دراسي، وعليه أن يكون مسؤولاً عن دراسة الحالات الفردية داخل الفصل، أو مسؤولاً عن الطلاب المعوَّقين في فصل الدمج في الوقت الذي يعمل فيه جنباً إلى جنب مع مدرس التعليم العام في تطبيق البرامج التربوية الفرديّة، وأن على كلا المدرِّسَيْنِ أن يعمل على مساعدة الطلاب للتفاعل فيما بينهم وبناء علاقات اجتماعية إيجابية إضافة إلى ذلك فإن على مدرس التربية الخاصة أن يعمل منسقاً لعملية الدمج في المدرسة.

ولقد ساعدني نظام التدريس المشترك على نموي مهنياً بكل ما في هذه الكلمة من معنى، فلقد كان شعاري الدائم خلال فترة عملي هو "التلاؤم والتكيف"، ولقد تعلمت المشاركة في اتخاذ القرارات إذ كان ذلك يمثل خبرة جديدة بالنسبة لي، والقرار حول ما يجب أن يُدرس والوقت المناسب للتدريس ومَنْ الذي سوف يقوم بالتدريس كان من القرارات الأولى التي يجب علينا اتخاذها مع بداية العام الدراسي إضافة إلى القرارات الخاصة بأساليب التعامل مع السلوك، وأساليب التدريس ووضع القواعد والحدود التي لا يجب على الطالب تخطيها، وذلك كله زاد من خبرتنا وزاد من اقتناعنا بأهمية التدريس والتعليم في فصول الدمج، لقد تعلمت مدرسة التربية الخاصة أساليب التدريس لطلاب الفصل جميعهم إذ كانت خبرتها الأولى قاصرة على التدريس الفردي أو التدريس لمجموعات صغيرة من الطلاب المعوَّقين، كما تعلمت كيفية إجراء تعديلات وتغيرات في الدرس؛ ليتناسب مع الاختلافات الموجودة بين طلاب الفصل، كما وضعنا جانباً الاتجاهات السلبية جميعا، التي كانت تنتابنا قبل العمل في فصول الدمج.

ثالثاً- مسؤوليات مدير المدرسة:

في البداية فإن على مدير المدرسة أن يدافع عن الأسباب التي دعت المدرسة إلى تطبيق عملية الدمج، ثم إن عليه أن يوفر الدعم والخدمات اللازمة لهذه العملية، وأن يوفر المواد والمصادر الضرورية لنجاح برامج الدمج، كما أن على مدير المدرسة أن يكون حاضراً باستمرار عند الحاجة إليه؛ للمساعدة في إيجاد الحلول العملية للمشكلات التي قد تطرأ في أثناء تطبيق البرامج، كما أن عليه أن يثق بأحكام المتخصّصين من المدرسين وآرائهم وأن يأخذ بها وأن يمنحهم الاستقلالية في تدريس البرامج بما يتلاءم مع الأهداف العامة للمدرسة.

قائمة بعناصر عملية الدمج الناجحة:

لقد قمنا بإعداد قائمة بعناصر عملية الدمج الناجحة مستقاة من خبرتنا في مشروع الدمج الذي قمنا بتطبيقه والإشراف عليه، وتتضمن هذه القائمة (شكل 1) على عوامل أو عناصر يجب أن يأخذها المدرسون بعين الاعتبار عند تخطيط وتطبيق برامج الدمج في فصولهم وتطبيقها، ولقد تم تقسيم هذه القائمة إلى ستة أقسام؛ هي:

1- المسؤوليات العامة.
2- المسؤوليات المهنية المحدّدة.
3- العمل من خلال فريق التدريس.
4- التفاعل بين الطالب والمدرس.
5- الإيمان بالتدريس في فصول الدمج.
6- المسؤوليات في نهاية العام الدراسي.

ولقد تركت في نهاية كل قسم من الأقسام الستة بعض السطور التاريخية: كي تستخدم في إضافة بعض العناصر الأخرى الملائمة لفصلك أو مدرستك التي لم تذكر في هذه القائمة، وتستخدم هذه القائمة في تحديد مسؤوليات المشاركين في عملية الدمج إضافة إلى استخدامها كأداة للإجابة عن الأسئلة التي تطرأ خلال عملية الدمج.

تقييم برامج الدمج - خاتمة.

إن العناصر الآتية التي سوف نختتم بها هذه المقالة قد نتجت عن خبراتنا في تطبيق الدمج في الصف الخامس الابتدائي:

- لقد تحسنت اتجاهات الطلاب تُجاه أنفسهم وتجاه المدرسة وتجاه الآخرين، ولقد كان تحسن بعضهم ملحوظاً بدرجة كبيرة، وكذلك فإن هذا التحسن في الاتجاهات قد حدث لبعض الطلاب للمرة الأولى في حياتهم، ومن الناحية الاجتماعية فقد بدت السعادة على وجوه الجميع.
- لقد اكتسب المدرسون معرفة جديدة بقدراتهم كمدرسين وتمكنوا من تطوير خطط تدريس جديدة ساعدت على زيادة فرص نجاح الطلاب وتعليمهم جميعا.
- كان لدى قلة من أولياء الأمور خوف وشك في بداية العام الدراسي عند تطبيق برنامج الدمج، فتحول هذا الخوف وهذا الشك في نهاية العام الدراسي إلى ثقة واطمئنان؛ وذلك لما لمسوه من تحسن في الأداء الأكاديمي والاجتماعي السلوكي لأبنائهم الطلبة.
- لقد ازداد دعم مدير المدرسة لبرامج الدمج وزال قلقه من ردة الفعل السلبية لبعض المدرسين التي ظهرت في بداية العام الدراسي مع تطبيق برامج الدمج.
- نما لدى المدرسين شعور بالارتياح للطريقة والأسلوب الذي كان يتعامل فيه طلبة الفصل ويتفاعلون فيما بينهم مما أزال الشكوك جميعها والمخاوف التي فكروا فيها في بداية العام الدراسي.
- لقد كان الاتجاه السائد في بداية العام الدراسي بين العاملين في المدرسة يتمثل بالمقولة "**انتظر وشاهد**" ومع التقدم في تطبيق برنامج الدمج والنجاح الذي لمسه الجميع تحولت هذه المقولة إلى دعم ومساندة جادة من العاملين جميعهم في المدرسة للمدرسين المشاركين في عملية الدمج كافة، وبعد سنة من تطبيق برنامج الدمج كان هناك قائمة انتظار لطلاب جدد لفصول الدمج.

- في البداية لم يكن لدينا فلسفة واضحة لنموذج الدمج الذي سوف نستخدمه، ولكن ومع الاستمرار في العمل استطعنا أن نطور نموذجَ دمجٍ قائماً على خبرات النجاح التي كنا نحققها وبالتالي فقد استطعنا وضع فلسفة خاصة بنا ومرتبطة بالخدمات التي كنا نقدمها وبالبرامج التربوية المتنوعة التي كنا نطبقها، وبالاحتياجات التربوية الفردية لكل طالب، ولأن الطلاب المعوَّقين وعائلاتهم كانوا أعضاء في الفريق التربوي فقد كانت لديهم الفرصة للمشاركة الكاملة في التوصيات الخاصة بوضع الفصل واختيار المناهج.
- كنا في المدرسة ندعم عملية الدمج كأسلوب من أساليب تقديم الخدمات المستمرة للطلاب المعوَّقين، فبرنامج الدمج هو الأساس الذي تقوم عليه عملية تعليم الطلاب المعوَّقين في فصول التعليم العام بخدمات متعددة وبدعم شامل، ولقد اكتشفنا بعد ذلك أن فلسفتنا في تطبيق برنامج الدمج كانت متمشية ومتوافقة مع سياسة مجلس الأطفال المعوَّقين لسنة 1989 الخاصة لتوفير الخدمات لهم Council for Exceptional Children.
- عندما بدأ برنامج الدمج في الفصل الخامس منذ عدة سنوات كان هذا الفصل هو الوحيد في المدرسة الذي طبق فيه برنامج الدمج، ولقد اعتمدت المدرسة على النجاح الذي أحرزناه في هذا الفصل في تطبيق برامج الدمج على نطاق واسع في معظم فصول المدرسة، ولقد اتبعت هذه الفصول نموذج الدمج الذي طبقناه نفسه مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة لتناسب مع احتياجات الطلاب ومراعاة لآراء أولياء الأمور ولأساليب التدريس المستخدمة.
- تعتبر الإدارة التعليمية التي تتبعها المدرسة من أكبر الإدارات التعليميّة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولقد اشتملت مدارسها على درجات وأنواع مختلفة من نماذج الدمج، وكانت الإدارة تساند المدارس جميعا في تطبيق البرامج بغض النظر عن النموذج الذي تستخدمه المدرسة، كما وفرت للمدارس جميعا الدعم المالي والدعم المهني المتمثل في تدريب المدرسين في أثناء الخدمة وإتاحة الفرص أمام المدرسين والعاملين في المدرسة لتطوير أنفسهم مهنياً فيما يتعلق بموضوع الدمج.

قائمة بعناصر عملية الدمج الناجح

أولاً- المسؤوليات العامة:

1- موقف المدرسة من عملية الدمج.
2- تهيئة المدرسين لعملية الدمج.
3- حرية المدرسين في اختيار العمل في برامج الدمج.
4- شرح برامج الدمج لأولياء الأمور.
5- تزويد فصول التعليم العام بخدمات دعم كاملة.
6- توفر المساندة والدعم لبرامج الدمج.
7- شرح برنامج الدمج للعاملين في المدرسة.

ثانياً- مسؤوليات مهنية محددة:

1- مراعاة اللوائح التي أعدتها حكومة الولاية والحكومة الفيدرالية.
2- توافر المعلومات عن الطالب لفريق الدمج.
3- الإشراف على من يقوم بالمساعدة في التدريس.
4- الإشراف على الحالات الخاصة.
5- مراقبة تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.
6- مراقبة ملفات الطلاب والإشراف عليها.
7- المشاركة في الاجتماعات التي يعقدها أولياء الأمور.
8- رصد الدرجات في بطاقة الدرجات في كل فصل دراسي.

ثالثاً- العمل من خلال فريق التدريس:

1- حضور الدورات التدريبية عن الدمج في أثناء الخدمة.
2- العمل ضمن فريق الدمج.
3- احترام دور كل عضو في فريق الدمج.

رابعاً- التفاعل بين المدرس والطالب:

1- تعديل أنشطة المنهج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب المعوَّقين.
2- تدريب الطلاب على مساعدة زميلهم المعوَّق.
3- إجراء تعديلات على الأنشطة المدرسية داخل الفصل.
4- إعداد خطط يومية للدرس.
5- التعامل بطريقة فردية مع الاحتياجات الخاصة للطالب.
6- تصميم الأنشطة التي تساعد على تفاعل الطلاب مع بعضهم البعض.
7- تخصيص طالب أو عدد من الطلاب لمساعدة الطلاب المعوَّقين.

خامساً- الإيمان بالعمل في فصول الدمج:

1- الشعور بالارتياح والانشراح بالعمل في فصول الدمج.
2- التعامل مع فصل الدمج على أساس "فصلنا" وليس "فصلي" أو "فصلك".
3- توفير فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلاب.
4- تجنب إلقاء الألقاب على الطلاب.
5- التفاعل مع الطلاب جميعهم بدرجة متساوية.
6- استخدام أسلوب تعديل سلوك ملائم.

سادساً- المسؤوليات في نهاية العام الدراسي:

1- تطبيق الاختبارات المقننة في نهاية العام الدراسي.
2- رصد الدرجات في بطاقة الدرجات النهائية.
3- إصدار قرار بترفيع الطالب.
4- تقويم مدى نجاح برنامج الدمج.
5- تحديد جوانب الفشل في برنامج الدمج.
6- دعوة أعضاء آخرين للمشاركة في فريق الدمج.
7- اختيار مدرسين جدد للعمل في فصول الدمج في العام القادم.

(شكل رقم 1)

خلاصة

يقدّم هذا الفصل الخطوات التي اتبعها الباحث في إجراء دراسته عن الدمج على مدى ثلاث سنوات تبدأ بوصف المشروع وإجراءات فريق العمل وتوظيف السجلات الطالبية مفصّلة وتحليل المعلومات الخاصة بفئات: المدرسين وأولياء الأمور والإداريين والعاملين في المدرسة والمجتمع المحلي إضافة إلى فئة الطلاب ثم يتطرق إلى الخطوة الخامسة المتعلّقة بفصل "الدمج الخامس" والنتائج التي تمخّضت عن هذا المشروع مع طلاب فصل الدمج على صعيد المهارات الاجتماعية مما نجم عنه تغير في الاتجاهات وتقدم في المخرجات الأكاديمية التي حققها طلاب التعليم العام.

ويشير الفصل إلى عوامل نجاح عملية الدمج؛ إذ إن الولاء لهذه العملية، والدأب على نجاحها وشعور المدرسين بالمسؤولية ووضوح رؤية مدير المدرسة ومسؤولياته، علاوة على تكريس العمل بروح الفريق وتنمية التفاعل بين المدرسين والطلاب والإيمان بجدوى عملية الدمج كلها عوامل تؤدي إلى نواتج مرضية، من حيث تحقيق الأهداف: الأكاديمية والمسلكية والاجتماعية والمهارات المجتمعية.

مراجع الفصل الرابع References

The Counil for Exceptional Children (1998; November 18). CEC policy manual, 1997. Available on the Internet: http:// www. Cec. Sped. Org / pp/ policies/ cecpol. Htm.

Federico, A. M., Herrold, G.W., Venn, J. (1999). Helpful Tips for Successful Inclusion. Teaching Exceptional Children, 32(1). 76-82.

Glesne, C., and Peskin, A. (1992). Becoming a qualitative researcher white plains, NY: Longman.

Wood. J.W. (1998). Adopting instruction to accommodate students in inclusive settings (3rd ed.) Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall.

أربعة نماذج للدمج

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على تعرّف ما يأتي:

1- قانون التربية الخاصة ومدلولاته.

2- ما النموذج المفضل لتطبيق برامج الدمج؟

أولاً: الاستشارات.

ثانياً: فريق التدريس.

ثالثاً: الخدمات المساعدة.

رابعاً: خدمات محدودة خارج الفصل.

3- فوائد عملية الدمج في المدارس المتوسطة.

4- الصعوبات التي تواجه عملية الدمج.

5- الدمج وحقوق الإنسان.

الفصل الخامس

أربعة نماذج للدمج

Elliott, D, and Mckenney, M. (1998)

بعد عدة سنوات من تطبيق برامج الدمج في المدرسة، لا زال كل من مدرس التربية الخاصة ومدرس التعليم العام يواجهان المشكلات والشكاوي والاعتراضات على ما يقدمونه من مواد تعليمية داخل فصول الدمج، كما أن الكثيرين من المدرسين في التعليم العام يدعون أنه بعد تطبيق نظام الدمج في المدرسة لم يعدْ لمدرس التربية الخاصة عملٌ يقوم به سوى قراءة الجرائد والجلوس في قاعة استراحة المدرسين بالمدرسة، في حين أن أعباء العمل قد ازدادت على كاهل مدرسي التعليم العام بحيث لم يعد وقتهم يسمح بالتحضير الجيد للدرس أو بتغطية جوانب موضوع الدرس جميعها، ولهذا لابد من عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية بين مدرسي المدرسة جميعهم بمن فيهم مدرسو التربية الخاصّة والتعليم العام للتفاهم حول خطوط العمل وتحديد المسؤوليات، والعمل على إيجاد الحلول لشكاوي أولياء الأمور والطلاب.

إنّ فلسفتنا التعليمية هي التي تقودنا إلى الإيمان الراسخ بأهمية عملية الدمج، فنحن نؤمن بأن الطلاب جميعا سوف يتعلمون بطريقة أفضل من خلال نظام تعليمي واحد، يجمع بين خدمات التربيّة الخاصة وخدمات التعليم العام (Stainback and stainback, 1989) فجميع الطلاب لهم الحق في التعليم في أقل البيئات تقيداً. وتفاعلنا مع أولياء الأمور والمدرسين والطلاب من خلال عملية الدمج قد قادنا إلى الإيمان بأن نظام الدمج هو أفضل من النظام التقليدي السابق، كما زاد من قناعتنا بأهمية أن يصبح الطلاب المعوَّقين جزءاً أو عنصراً طبيعياً في التعليم العام، وأن يشعروا بالانتماء للمجموعة التي يتكون منها فصل الدمج، وأن يمنحوا الفرصة في المشاركة ليصبحوا أعضاء فاعلين، لذلك تعمل الإدارات التعليميّة الآن جميعها من أجل تطبيق نظام التعليم الواحد أي نظام الدمج الذي يخدم الطلاب جميعهم بالتعاون بين مصادر وإمكانات كل من التعليم العام والتربية الخاصة (ستنباك وستنباك Stainback and Stainback , 1989).

قانون التربية الخاصة ومدلولاته

عندما ننظر إلى الوراء ونراجع التاريخ؛ نجد أننا ندور في دائرة مغلقة على الأقل فيما يتعلق بالطلاب المعوَّقين، فقبل عام 1975 كان الطلاب جميعا يتعلمون في فصول التعليم العام، ولكن إذا كانوا لا يستطيعون من الاستفادة في التعليم العام فقد كانوا يحولون إلى المعاهد والمدارس الخاصة.

وقبل صدور القانون الأمريكي للمعوَّقين، رقم 142-94 كان الطلاب المعوَّقون يصنفون إلى فئات وأنواع حسب طبيعة إعاقتهم وشدتها وذلك لمواجهة الاحتياجات الخاصة بهم، وقد نادى هذا القانون بضرورة إعطاء الطلاب المعوَّقين فرصاً متكافئة في التعليم في أقل البيئات تقيداً Least Restriction وتعليمهم مع أقرانهم العاديين بقدر المستطاع، ثم إن مفهوم أقل البيئات تقيداً ينادي بدمج المعوَّقين في التعليم العام وفي الوقت نفسه يسمح بفصلهم إذا لم تتوافر الخدمات المناسبة لهم في فصول الدمج.

ولأن التعليم العام المجاني لا يتوافر بدرجات أو مستويات مختلفة - أي أن نظام التعليم العام في المدارس الأمريكية جميعا واحد - ولهذا فإن هذا النوع من التعليم لا يوفر بيئات تعليمية متنوعة في درجة التقيد لتتلاءم مع اختلاف درجات الإعاقة، وتنوع في درجة الخدمات المتوافرة. فالبيئة التعليمية الأقل تقيداً تعتمد بدرجة كبيرة على تطبيق البرنامج التربوي الفردي الخاص بكل طالب.

وبعد صدور قانون 142-94 ازداد اهتمام المدرسين بتطوير الخدمات التي يقدمونها للطلاب المعوَّقين، فقاموا بتصميم أساليب تدريس وتقويم جديدة، كما قاموا بإعداد مواد تعليمية أفضل لتعليم الطلاب المعوَّقين، كما اكتسبوا المهارات التخصصية عن طريق الاطلاع والالتحاق بالدورات التدريبية المتخصصة، كما تعلموا أسلوب التدريس المباشر من خلال تحليل الواجب.

ماذا تعلمنا من ذلك كله؟ وهل أصبح الطلاب يتعلمون بصورة أسرع وأفضل عما قبل؟ وهل أصبحوا يكتسبون كميات أكبر من المعلومات؟ وهل أصبح بإمكانهم تعميم الخبرات التي اكتسبوها على مجالات أخرى؟

إن خبرتنا العملية تقول لنا إننا لم نصل بعد إلى المستوى الذي يمكننا أن نجيب "بنعم" على الأسئلة السابقة جميعها، فالتغير الشامل أو التحول لم يحدث بعد، فالطلاب الذين التحقوا ببرامج التربية الخاصة لم يصلوا بعد إلى مستوى التحسن المتوقع وخاصة في المهارات الاجتماعية والمهنية (روجرز Rogers, 1993).

ما النموذج المفضل لتطبيق برامج الدمج؟

في اعتقادي أن هناك سؤالين من المفروض من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام كلهم أن يسألوهما، وهذان السؤالان هما:

- ما الطريقة التي يتعلم فيها الطلاب بصورة أفضل؟
- هل ينجح التدريس التخصصي بنفس المستوى المتوقع؟

إنَّ هدفنا ليس إعداد برنامج يتناسب أو يتكيف مع المدرسين، ولكن هذا البرنامج يجب أن يكون قادراً على مواجهة احتياجات الطلاب على المدى البعيد، فأنت كمدرس تعرف جيداً أن استخدام واحد من برامج التدريس التي سبق إعدادها والمتوافرة في ملفاتنا يعتبر عملية سهلة بالنسبة لك خاصة فيما يتعلق بالجدول والزمن والتطبيق، ولكننا نشعر أن هذا الأسلوب لن يكون في صالح الطلاب.

فقبل أن تبدأ في البحث لاختيار أساليب مناسبة لبرامج الدمج يجب عليك أن تتعرف إلى اتجاهات المدرسين نحو الطلاب المعوَّقين، ونجاح أي أسلوب للتدريس يعتمد في المقام الأول على إيمان المدرس بما يؤديه؛ لأن الاتجاهات السلبية تقف حائلاً أمام احتمال نجاح عملية الدمج. ومن المهم تحسين هذه الاتجاهات بتدريب المدرسين على الشكل النموذجي للمدرس الذي يعمل مع الطلاب المعوَّقين، فنحن نريد أن نرى المدرسين جميعا يلتقون حول اعتقاد واحد ونموذج واحد للدمج.

وأشارت الدراسات (باريز ونبلوك Barres and Knoblock, 1987، و روجرز Rogers 1933) إلى توافر أساليب عديدة ثبت فاعليتها ونجاعتها في دمج الطلاب المعوَّقين في فصول التعليم العام وأهمها الاستشارات، فريق التدريس، الخدمات المساعدة، وتقديم خدمات محدودة خارج الفصل.

أولاً- الاستشارات.

لا يشتمل أسلوب أو نموذج الاستشارات على توفير خدمات مباشرة للطالب داخل الفصل إلا فيما يتعلق بخدمات التقويم والملاحظة، ويعتمد أسلوب الاستشارات على عقد الاجتماعات واللقاءات الدورية بين مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام، وذلك للتشاور ومناقشة الاحتياجات الخاصة بكل طالب والخدمات التي يحتاجها، وإجراء التعديلات والتكييفات كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وقد يقوم مدرس التربية الخاصة بتوفير مواد تدريس إضافية بناءً على حاجة الطالب، كما يتم خلال هذا الاجتماع اقتراح إجراء تعديلات في بيئة الطالب لمواجهة احتياجاته إلى الانتباه والاستماع والرؤية والسلوك الملائم، كما تخصص مواد وأدوا ت وواجبات مختلفة للطالب الذي يُعاني من صعوبات في إدراك العلاقات المكانية أو مشكلات في التنظيم والترتيب.

ويتطلب أسلوب الاستشارات توافر ثقة كبيرة متبادلة بين المدرسين، كما يتطلب الاتصال المتواصل بين المدرسين وأولياء الأمور.

ويُعتبر أسلوب الاستشارات من الأساليب الأقل تقيداً وهو مثالي من الناحية النظرية، ولكن قد يجد مدرسو التعليم العام صعوبة في تطبيقه وذلك لاعتقادهم أن هذا الأسلوب يركز بشدة على الطلاب المعوَّقين داخل الفصل مما قد يؤدي إلى إهمال الطلاب غير المعوَّقين، كما يشعر مدرسو التعليم العام بأن هذا الأسلوب يقلل من فاعليتهم وتأثيرهم إذ يزيد من تدخل مدرسي التربية الخاصة في عملهم اليومي ويزيد من امتيازاتهم على حساب مدرسي التعليم العام.

ثانياً- فريق التدريس:

ومن الممكن أن تتم عملية التدريس بفريق من المدرسين بطرائق مختلفة ولكنها جميعاً تشتمل على كل من مدرس التربية الخاصة ومدرس التعليم العام اللذين يعملان معاً في تدريس الطلاب جميعا داخل الفصل، وفي كثير من الأحيان ينضم المدرسون المساعدون إلى هذا الفريق.

ويعتبر أسلوب فريق التدريس من الأساليب الأقل تقيداً؛ إذ إن باستطاعة الفريق توزيع وتغيير أدوار أفراده لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب.

وعند تطبيق أسلوب فريق التدريس يقوم المدرسان بالتدريس معاً في الموضوع نفسه وذلك على وفق واحدة من الطريقتين الآتيتين:

1- يقوم واحد من المدرسين بتدريس مجموعة الطلاب المعوَّقين بينما يقوم الآخر بتدريس مجموعة الطلاب غير المعوَّقين.

2- يقوم واحد من المدرسين منفرداً بتدريس الطلاب جميعا بمن فيهم الطلاب المعوَّقون، بينما يقوم المدرس الآخر بتفسير المعلومات أو التعليمات والمرور بالطلاب لمساعدتهم بطريقة فردية والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم.

إن الوقت المستغرق في كل طريقة يعتمد على عدد الطلاب وعلى درجة حاجة كل واحد منهم، فإذا توافر لمدرس التربية الخاصة الكفاءة والاهتمام في موضوع معيّن فسوف يشعر بالراحة في تدريس هذا الموضوع، وخاصةً إذا كان يشعر بحاجة الطالب إلى هذا الموضوع.

ومرة أخرى، فبالرغم من أن هذا الأسلوب هو أقل تقييداً في الممارسة والتطبيق، فقد لا يرتاح له مدرس ما أو المدرسان معاً، فأحياناً نجد اختلافاً في درجة إيمان المدرسين بهذا الأسلوب وعدم التناغم فيما بينهما، ففي هذه الحالة من الأفضل عدم استخدام هذا النوع من فصول الدمج لأن هذا سوف يضر بمصلحة الطلاب، لهذا فإن أسلوب فريق التدريس يعتمد على التجانس والتوافق بين أعضاء الفريق، فإذا لم يتوافر ذلك نتج عنه فشل عملية الدمج.

ثالثاً- الخدمات المساعدة:

إن الطريقة الوحيدة للتعامل مع القدرات المختلفة للطلاب هي استخدام مساعدين في التدريس داخل الفصل، فمن الصعب على مدرس التربية الخاصة مواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب المعوَّقين الموزعين على فصول مختلفة وذلك دون استخدام مساعدين يساعدونه في التدريس، ونجاح هذا الأسلوب يعتمد إلى حدٍّ كبير على القدرات المهنية

للمدرس المساعد وعلى موافقة الإدارة التعليمية على تخصيص ميزانية لهذه الخدمات المساعدة وفي حالة توافر المدرسين المساعدين الذين يعملون يومياً مع الطلاب المعوَّقين تحت إشراف مدرس التربية الخاصة، فإن على مدرس التربية الخاصة أن يكون على اتصال مباشر مع كل واحد من الطلاب المعوَّقين على الأقل مرة في الشهر؛ لتقويم درجة التحسن في المهارات ويلاحظ سلوكه ودرجة تفاعله مع الطلاب الآخرين داخل الفصل.

ويعمل المدرس المساعد في الفصول التي يوجد فيها مع ما بين 1-4 طالباً معوَّقاً، وتناط به مهمة التدريس والمساعدة الفردية للطالب، أو تدريس مجموعات صغيرة من الطلاب، إضافة إلى مساعدة مدرس الفصل في تطبيق وتنفيذ الأنشطة المدرسية المختلفة، وتقديم تقرير عن كل طالب معوَّق داخل الفصل إلى مدرس التربية الخاصة، وقد يعهد مدرس الفصل إلى المدرس المساعد بأن يأخذ طالباً أو مجموعة من الطلاب لتدريسها خارج الفصل وذلك للحد من بعض المشكلات السلوكيّة أو الاضطرابات التي قد يحدثها هذا الطالب أو هذه المجموعة، كذلك فقد يتم إخراج الطالب أو المجموعة خارج الفصل مع المدرس المساعد بهدف الإجابة عن الاختبار أو القيام بمشروع أو نشاط خاص بهذا الطالب أو هذه المجموعة.

ومعظم مدرسي الفصول يرغبون في تطبيق أسلوب الخدمات المساعدة (المدرس المساعد) وخاصة إذا كان هذا المدرس المساعد مدرباً تدريباً جيداً على المهام التي تُوكل إليه ففي هذه الحالة يمكنه أن يساعدهم مساعدة كبيرة.

ولكن تكمن مشكلة استخدام هذا الأسلوب في عدم انتظام الدعم أو الميزانية المالية الخاصة بهذا الجانب من الخدمات مما قد يؤثر على عدد المدرسين المساعدين والذي قد يختلف من عام إلى آخر حسب الميزانية المخصصة لذلك.

رابعاً- خدمات محدودة خارج الفصل:

عندما يُفكر غالبية الناس في عمل مدرس التربية الخاصة فإنهم يفكرون في برامج تربوية خارج الفصل.

إن أسلوب الخدمات المحدودة التي تقدم للطلاب المعوّقين خارج الفصل تُعتبر من الأساليب التقليدية التي شاع استخدامها في الماضي، وهو من الأساليب الذي يرتاح ويطمئن لها مدرس التعليم العام في مراحل التعليم المختلفة، إن هذا الأسلوب لا يتطلب من مدرس التربية الخاصة أن يخطط أو يتعاون باستمرار مع مدرس التعليم العام، فكل مدرس مستقل في إدارة المنهج الخاص به، إذ يسمح لمدرس التربية الخاصة بسحب الطالب المعوّق خارج الفصل لتدريسه بطريقة فردية.

إن هذا الأسلوب يقطع تعليم الطالب المعوّق ويومه الدراسي إلى أجزاء، فالطالب يغادر فصل التعليم العام في وقت محدد ليذهب إلى غرفة المصادر التعليمية بالمدرسة، ثم بعد ذلك إلى فصل التعليم العام، وتتكرر هذه الرحلة عدة مرات خلال اليوم الدراسي، وفي هذا إضاعة للوقت وخاصة إذا وضعنا بالاعتبار الوقت الذي يستغرقه الطالب في جمع الأدوات والمواد التعليمية واستخراجها وفي التنقل بين الفصول، هذا بالإضافة إلى أن ما يتعلمه الطالب المعوّق في غرفة المصادر لا يترابط مع ما يتعلمه الطلاب غير المعوّقين في فصول التعليم العام، وذلك راجع إلى غياب التنسيق بين كل من مدرس التربية الخاصة ومدرس التعليم العام.

كذلك، وهو الأهم، فإن الطالب المعوّق يشعر بالانفصال على فصل التعليم العام ولا يعتبر نفسه جزءاً منه، كما أن زملاءه العاديين سوف تتغير اتجاهاتهم نحوه ويعاملونه على أنه أقل ذكاءً أو أقل قدرة عندما يتم سحبه من الفصل إلى غرفة المصادر.

وقد يكون المعوّق في حاجة إلى التدريس في غرفة المصادر وبخاصة الطلاب ذوو الإعاقات الشديدة، وذلك لمساعدتهم في التدريب على بعض المهارات التي يحتاجون إليها التي من الصعب التدريب عليها داخل فصول التعليم العام، كذلك قد يتطلب الأمر ضرورة تدريس الطالب المعوّق في غرفة المصادر عندما تؤدي إعاقته إلى اضطراب داخل الفصل يصعب معه التدريس وحرمان الطلاب من التعليم والاستفادة من الدرس.

يجب أن لا يستخدم أسلوب سحب الطلاب إلى غرفة المصادر إلا على نطاق

ضيق ومحدود في فصول الدمج، وأن يكون ذلك خلال الأنشطة غير التدريسية، وعندما لا يكون هناك وسيلة بديلة لذلك.

فوائد عملية الدمج في المدارس المتوسطة:

1- إمكانية تطبيق أساليب تدريس أكثر تطوراً:

إن التعليم المختلط الذي هو الأساس الذي قامت عليه عملية الدمج يعتبر ذا فاعلية في الفصل، فالطلاب جميعهم بمن فيهم الطلاب المعوَّقين يستفيدون من مهارات الحياة اليومية والمهارات الأكاديمية، إضافة إلى التطبيق العملي لمفهوم التعاون وذلك من خلال عمل الطلاب جميعا كوحدة متكاملة، فالتنوع بين الطلاب متقبل ويحظى بالتقدير من الجميع، فلقد لا حظنا أن الطلاب ذوي القدرات المنخفضة يستفيدون من العمل التعاوني مع الطلاب ذوي القدرات المرتفعة، فالتعليم التعاوني المختلط ينمي مهارات الاستقلالية في الحياة، ويعمل على تحسين التحصيل الدراسي الذي هو الهدف المشترك لكل من التربية الخاصة والتعليم العام.

2- إمكانية ممارسة التقويم الواقعي:

يَسمح نظام الدمج بممارسة التقييم الواقعي لما يستطيع الطالب أن يفعله وما لا يستطيع أن يفعله بناءً على أدائه على الواقع وليس بناءً على اختبارات التقييم، وهدف البرامج التربوية الفردية أن تصبح برامج الدمج أكثر عملية وواقعية لكل من المدرس والطالب، بحيث يُتاح للمدرس فرصة أكبر للمشاركة في كتابة البرامج التربوية الفردية ومراجعتها.

3- إمكانية النمو الشخصي:

تُعتبر الثقة بالنفس، والثقة بالمدرس من العوامل المهمة في نجاح الطالب في المدرسة المتوسطة، كذلك فإن الانعزال أو الانفصال عن الأقران، والتعامل مع مناهج ومواد مختلفة واستبعاد الطالب المعوَّق من الأنشطة والمناقشات لا يمكن أن يؤدي بأي حال من الأحوال إلى بناء ثقة الطالب بنفسه وإلى ارتباط الطالب بالمدرسة،

والطالب في حاجة إلى فصل متعدد القدرات للمساعدة على نمو قدراته المختلفة في هذه المرحلة من العمر (ميريلوم Merenbloom, 1988).

الصعوبات التي تواجه عملية الدمج.

إن نجاح عملية الدمج يحتاج إلى تدريب العاملين جميعا وإلى زيادة عدد المدرسين داخل الفصل بدلاً من سحب الطلاب خارجاً إلى غرفة المصادر، كذلك فإن الاحتياجات المالية لبرامج الدمج مرتفعة، مما أثار الجدل حول جدوى هذه البرامج وما إذا كانت هذه التكلفة المالية المرتفعة تعود بنتائج تتناسب مع هذه التكلفة. إنه دون الاعتمادات المالية المناسبة فإن عملية الدمج لا يمكن أن تستمر.

لقد أثارت عملية دمج الطلاب المعوَّقين من ذوي الإعاقات المتعددة والاضطرابات السلوكية قلقاً شديداً بين العديد من المختصين، فهؤلاء الطلاب في حاجة إلى أدوات ومعدات خاصة، إضافة إلى حاجتهم إلى عدد أكبر من العاملين لمواجهة الاحتياجات المعقدة والمركبة لهؤلاء الطلاب، فالطلاب ذوو الإعاقات المتعددة تزداد وتتعدد احتياجاتهم تبعاً لزيادة وتعدد إعاقاتهم، كما أن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية يحتاجون إلى عدد إضافي من المدرسين والمتخصصين للتعامل مع اضطراباتهم السلوكية عند ظهورها.

وهو ما يعتبر محط اهتمام وخشية المدرسين وأولياء الأمور وإدارة مدرستنا، ومع أن برامج الدمج في مدرستنا تركز على دمج الطلاب المعوَّقين الذين يعانون من صعوبات في التعلم فإن إدارة المدرسة في الفترة الأخيرة قد سمحت بدمج طلاب ذوي إعاقات متعددة وطلاب ذوي اضطرابات سلوكية، ولهذا فإن بعض المدرسين والإداريين متضايقون لقبول هؤلاء الطلاب المعوَّقين؛ لأن ذلك أثر على المنهج وأصبح يسير ببطء واختصرت كثير من مواده مما قلل من حجم المعلومات الدراسية التي يتلقاها الطالب غير المعوَّق، وهذا لا يعتبر عدلاً لهؤلاء الطلاب غير المعوَّقين، ولهذا يجب التعامل مع هذه المشكلة بحيث لا يؤثر وجود طلاب ذوي إعاقات متعددة واضطرابات سلوكية في كمية المعلومات ونوعيتها مما يتعلمها الطلاب غير المعوَّقين.

الدمج وحقوق الإنسان:

لقد استخدمنا في مدرستنا المتوسطة أساليب الدمج جميعها التي أشرنا إليها في هذا الفصل، ولقد خصصت الإدارة التعليمية عدداً من فصول الدمج لكل مرحلة دراسية، لهذا لم يكن الدمج شاملاً لفصول المدرسة جميعها ولهذا فقد كانت تظهر مشكلة إدماج طلاب جدد في بداية كل سنة دراسية، لهذا فلقد طلبت إدارة المدرسة إلى الإدارة التعليمية بأن تزيد برامج الدمج في المدرسة لتشمل الفصول جميعا، وأن يشترك مدرسو التعليم العام جميعا في برامج الدمج، ولكن وحتى الآن لم تلبِ الإدارة التعليمية رغبة المدرسة في ذلك بالرغم من قيام إدارة المدرسة بتقويم الجوانب المتعلقة بذلك جميعها ومنها حجم الفصل واتجاهات المدرسين، والاعتمادات المالية.

إن عملية دمج الطلاب المعوَّقين في فصول التعليم العام لن تتوقف لأنها أصبحت حقاً من حقوق الإنسان في الولايات المتحدة الأمريكية ولقد أصبحت الصيحات التي تنادي بعملية الدمج أكثر قوة مما سبق، وأصبحت جبهة من جبهات القتال في سبيل المساواة بين المواطنين جميعهم.

بالرغم من أن البندول أو المؤشر أصبح يتجه بسرعة نحو عملية الدمج في تربية الطلاب المعوَّقين، إلا أن هذه العملية أصبحت تواجه ببعض الصعوبات والعقبات التي يجب التعامل معها بعقلية متفتحة حتى لا تؤثر على تقدم عملية الدمج ونجاحها، فالتأثير الإيجابي لعملية الدمج قد اتضح للجميع؛ لهذا يجب أن تستمر لأن هذا في صالح الوطن والمواطن.

خلاصة

يتناول هذا الفصل أربعة نماذج لدمج والأساليب الناجعة لنجاحه، وتتمثل في: **الاستشارات** بتوفير خدمات مباشرة للطالب داخل الفصل ناهيك عن التقويم والملاحظة. والنموذج الثاني المتمثل في **تفاعل مدرس** التربية الخاصة والتعليم العام والنموذج الثالث يتمثل في **استخدام مساعدين** في التدريس داخل الفصل؛ إذ من الصعب بمكان على مدرس التربية الخاصة مواجهة احتياجات الطلاب المعوَّقين

المختلفة وهم موزعون على فصول عدة وأما النموذج الرابع فينحصر في تقديم **خدمات محدودة** خارج الفصل كغرفة المصادر - وإن كان في حدود معقولة -.

وليس من شك في أن لعملية الدمج فوائد جمة تتعلق بإمكانية تطبيق أساليب تدريس أكثر تطوراً **كالتعلم التعاوني** تعمل على تحسين التحصيل الدراسيّ، كما يقدّم هذا النموذج فرصة **للتقويم الواقعي** بحيث تتاح للمدرس فرصة كتابة البرامج التربوية الفردية ومراجعتها مما يسهم في إمكانية **النمو الشخصي** على صعيد الثقة بالنفس.

ومن الموضوعية بمكان الإشارة إلى أن عملية الدمج تواجه **صعوبات**: مالية وتدريبية ومستلزمات إضافة إلى نشر ثقافة عملية الدمج في المجتمع ولاسيما بين أولياء أمور الفئة المستهدفة من طلاب مدرسة الدمج.

References مراجع الفصل الخامس

Berres, M., and Knoblock, P. (1987). Program models for mainstreaming. Rockvill, MD: Aspan.

Elliott, D., and Mckenny, MC.(1998).Four Inclusion Models that work. Teaching Exceptional children, 30(4), 54-58.

Merenblom, E. (1988). Developing effective middle schools through faculty participation. Columbus, OH: National Midlle school Association.

Rogers, J. (1993). The Inclusion revolution. Research Bulletin, 1 (11), 1-4

Stainback, W., Stainback, S., and Bunch, G. (1989). Introduction and historical background. In Stainback, Stainback, and Forest (Eds.) Educating all students in the mainstream of regular education, (pp. 3-14 and 15-26). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

الفصل السادس 6

تقويم برامج الدمج

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على تحقيق النواتج الآتية:

1- أولاً- تعريف الاستبانات والمقابلات:
فوائد الاستبانات.
فوائد المقابلات.
نصائح لنجاح المقابلة.
فوائد المقابلات الجماعية.
توصيات لإجراء المقابلات الجماعية.
2- ثانياً- تعرُف مقاييس البيئة التعليمية.
3- ثالثاً- أفكار ونصائح لقياس درجة تقبل المدرس.
4- رابعاً- المذكرات.
مناقشة نقاط الاهتمام وتحليلها.
أفكار لتحليل معلومات المقابلة.

الفصل السادس

تقويم برامج الدمج

Salend, J.S. (1999)

إن التعريف الجيد لمدارس الدمج هو:

"تكوين مجتمع من المتعلمين وذلك بتعليم الطلاب كلهم (بما يتناسب مع عمرهم) في فصول التعليم العام في المدارس التي تقع في محيط سكنهم".

- هل توافق على هذا التعريف؟
- هل تعرف مدرسة استطاعت أن تكون هذا المجتمع من المتعلمين؟
- هل تعرف مدرسة حاولت تحقيق ذلك ولكنها لم تتمكن من تقويم العمل الذي كانت تقوم به؟
- كيف يمكن أن تحكم عن مدى فاعلية ونجاح برنامج الدمج الذي تطبقه؟

إن هناك حاجة ماسّة وضرورية لوضع خطوط عريضة يتم من خلالها تقويم الجوانب المختلفة لعملية الدمج، وتحديد دور المدرسين في هذه العملية.

إن هذه المقالة تزودك بالخطوط العريضة التي يمكن أن يسترشد بها المدرسون في تقويم برامج الدمج التي يطبقونها.

أولاً- الاستبانات والمقابلات:

إن الخطوة الأولى في تقويم برنامج الدمج الذي تطبقه هي استخدام الاستبانات والمقابلات للكشف عن مفاهيم العاملين في المدرسة وخبراتهم فيما يتعلق ببرامج الدمج وتطبيقاتها، فيمكنك إلقاء الأسئلة عليهم للتعرف إلى مشاعرهم واتجاهاتهم حول الدمج وحول دور أفعالهم تجاه المواضيع المختلفة المرتبطة بعملية الدمج وحول مدى إيمانهم واهتمامهم بهذه العملية، كما يمكنك من التعرف إلى مشاعرهم حول مدى فاعلية برامج الدمج مع الطلاب ومع أنفسهم ومع أولياء الأمور وغيرهم من المختصين، كما يمكن للاستبانات والمقابلات أن تتعرف إلى مدى رضا التربويين عن الجوانب الآتية:

1- دورهم في تطبيق برامج الدمج.

2- نوع المصادر المساعدة التي حصلوا عليها.
3- خبرتهم وتعاونهم وتواصلهم مع الآخرين.
4- مهاراتهم وتدريباتهم على تطبيق برامج الدمج بنجاح.
5- القوانين واللوائح والتطبيقات العملية للدمج على مستوى المدرسة والإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة.

وإضافة إلى ذلك، يمكنك الحصول على توصيات التربويين فيما يتعلق بالعوامل التي ساعدت على زيادة نجاح فرص الدمج في مدرستهم أو على مستوى الإدارة التعليمية التابعة لها المدرسة.

فوائد الاستبانات:

للاستبانات مزايا متعددة مما يجعلها مناسبة للاستخدام مع التربويين، ومن هذه المزايا:

1- سهولة الإجابة عنها وسرعة ذلك.
2- تضمن السرية الشخصية لمن يجيب عنها.

ولتسهيل عملية الإجابة عن الاستبانة فإنه يُفضل استخدام استبانة محددة الإجابة بـ لا / نعم أو صح / خطأ، أو الاختيار من بين مجموعة من الإجابات كأن يختار رقم واحد أو كلمة واحدة من بين مجموعة من الأرقام أو الكلمات مثل:

ضعيف (1)   متوسط (2)   فوق المتوسط (3)   جيد (4)

على كل حال فإن للاستبانة بعض جوانب القصور منها:

1- تزودنا باستمرار ببيانات كمية.
2- أنها محددة بعدد معين من العناصر التي تتكون منها الاستبانة.
3- لا تسمح بالتعبير الحر الشامل كما في البيانات الكيفية.
4- لا تزودنا بوصف شامل مدعم بالأمثلة والاقتراحات التي يمكن أن تكون لها فائدة في عملية تقيم برنامج الدمج.

فوائد المقابلات:

إضافة إلى المعلومات التي تحصل عليها عن طريق الاستبانات فإنه من الضروري إجراء مقابلات مع التربويين ومن لهم علاقة بعملية الدمج إذ تتيح الفرصة للذين تجرى معهم المقابلة لتقديم وصف شامل يحتوي على سلسلة من المفاهيم والخبرات الشخصية المتعلقة ببرامج الدمج.

ولقد وضع "سيدمان" Seidman عدة توصيات تساعد على الإعداد الدقيق للمقابلات ولكن قبل إجراء المقابلة فإن عليك أن تضع الأسئلة التي سوف تطرحها، وتحدد مدة المقابلة والأداة أو الوسيلة التي سوف تستخدمها لتسجيل المقابلة (الكتابة، التسجيل)، ويجب أن يراعى في المقابلة ما يأتي:

1- أن تتيح المجال للشخص الذي تجرى معه المقابلة لأن يقول كل ما لديه من أفكار أو معلومات متعلقة بالسؤال.
2- أن يُراعى في سؤال المقابلة طبيعة الكلمات المستخدمة ومعناها والمعلومات التي تخطط للحصول بحلها من وراء هذه الكلمات.
3- تجنب أن تسأل أسئلة يحتوي مضمونها على الجوانب المطلوبة.

إنه بالإمكان إجراء المقابلة في جلسة واحدة أو في عدة جلسات ولكن على الشخص الذي تجرى معه المقابلة الموافقة على عدد الجلسات ومدة كل جلسة.

بالرغم من أن أسلوب تسجيل المقابلة على شريط يمكن أن يقف حائلاً أحياناً دون وضوح إجابات الشخص الذي تجرى معه المقابلة، إلا أن استخدام جهاز على مستوى عالٍ من الدقة يمكن أن يسهل عملية تحليل المعلومات ويضمن وضوح الإجابة.

نصائح لنجاح المقابلة:

1- استمع جيداً.
2- هيئ المكان والجلسة بحيث يشعر الشخص الذي تجري معه المقابلة بالراحة عند مقابلته والتحدث معه.

3- إجراء تعديلات على السؤال المطروح بناء على استجابات الشخص الذي تجرى معه المقابلة.

4- إذا لم تكن الإجابة واضحة فاطلب من الشخص الذي تجرى معه المقابلة التوضيح وتفسير الجواب.

5- اطلب من الشخص الذي تجرى معه المقابلة أن يزودك بتفاصيل وبأمثلة أو أحداث للتأكيد على ما يقول.

فوائد المقابلات الجماعية:

إضافة إلى إجراء المقابلات الفرديّة فإنه بإمكانك إجراء المقابلات الجماعية مع المهتمين بعملية الدمج؛ إذ تقوم مجموعة من الأشخاص بالإجابة عن قائمة من الأسئلة صُمِّمت خصيصاً للتعرف على اهتماماتهم وخبراتهم فيما يتعلق ببرنامج الدمج. (بانيان وآخرون Panyan, et al. 1996). إن هذا النوع من المقابلات يمكن أن يساعد على مناقشة الموضوعات بعمق أكثر لأنها تضمنت آراء مجموعة من الأشخاص وخبراتهم وليس شخصاً واحداً كما في حالة المقابلة الفردية.

وعند الاتفاق على إجراء مقابلة جماعية فإنه من الضروري تحديد العناصر والتعليمات بلغة تفهمها المجموعة التي تجرى معها المقابلة، فإذا استخدمت لغة غير مفهومة أو مصطلحات مهنية معينة؛ فعليك أن تقوم بتعريف هذه المصطلحات بحيث يفهمها الجميع، كما أن عليك إجراء التعديلات من حين إلى آخر على المصطلحات وعلى صيغة السؤال الذي تلقيه لتتلاءم مع التنوّع في تخصصات الأشخاص الذين تجرى معهم المقابلة؛ إذ تشتمل المجموعة على مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام ومساعدي المدرسين، والموظفين والإداريين ويوضح الجدول رقم (1) سلسلة من الأسئلة التي تستخدم في إجراء المقابلات والاستبانات، وقد قام بإعداد هذه السلسلة مجموعة من التربويين الذي يعملون في مدينة نيويورك، وذلك بالاستعانة بالبحوث والدراسات والخبرات الشخصية في مجال الدمج.

توصيات لإجراء المقابلات الجماعية:

قد تتأثر استجابة الفرد الذي يشترك في المقابلة الجماعية باستجابات زملائه المشاركين معه في هذه المقابلة، فقد يضطر إلى أن يؤكد على ما يقوله زملاؤه في هذه المقابلة لا اقتناعاً بما يقولونه، ولكن رغبةً منه في مجاراتهم كي لا يوصف بالشذوذ أو المخالفة (فولإن Fullan 1993)، لهذا فعليك أن تتأكد جيداً من أن أفراد المجموعة جميعا يشعرون بالراحة والحريّة في التعبير على آرائهم وأفكارهم وخبراتهم الشخصية، وهذه هي بعض التوصيات في هذا الشأن:

1- قبل أن تبدأ الجلسة أعلن للجميع بأن الهدف من هذه المقابلة ليس الحصول على اعترافات أو موافقات من الجميع، ولكن الهدف هو التعرف إلى آرائهم وأفكارهم والاستفادة من خبراتهم التي ليس من الضروري أن تكون موحدة؛ لهذا فإنه من الطبيعي أن تختلف هذه الآراء والأفكار والخبرات تبعاً لاختلاف أصحابها.

2- في أثناء الجلسة عليك أن تتصرف بشكل طبيعي وأن تشجع الجميع على المشاركة في المناقشة والإجابة عن الأسئلة بحيث لا تكون المناقشة أو الإجابة حكراً على شخص معين أو عدداً من أفراد المجموعة.

3- بعد انتهاء الجلسة امنح المشاركين فرصة الجلوس معاً للمناقشة الحرة والتعليق على ما جاء في المقابلة، والحديث عن الجوانب التي لم يشعروا بأنها أخذت حقها من المناقشة.

ثانياً- مقاييس البيئة التعليمية:

ما دور التربويين في مدرستك؟ وما المقصود بالبيئة التعليمية لبرنامج الدمج في مدرستك؟

لعل مقياس البيئة التعليمية (TIES Instructional Enveronment Scale) هو واحد من أهم الأدوات التي تساعد على فحص الأبعاد المختلفة في البيئة التعليمية الذي صممه "يسدلك وكريستنسون" (Yesseldyke and Christenson 1993) ويعتمد هذا المقياس على إجراء عدة ملحوظات ومقابلات لفحص متغيرات خاصة بالفصل والأسرة مثل:

- التخطيط والإعداد للتدريس.
- توصيل المعلومات.
- مراقبة عملية التدريس وتقويمها.
- دعم البيت للتعليم في المدرسة.
- التوقعات.
- تدخل ومشاركة الأسرة.
- تأثير البيئة المنزلية.
- أسلوب الأسرة في التأديب.

فعلى سبيل المثال، لتحديد خطط التدريس والتعديلات التي تجرى في الفصل فإن بإمكان المدرسين الإجابة عن القسم الخاص بالتعديلات في التدريس بمقياس البيئة التعليمية؛ إذ يُطلب إلى المدرسين أن يضعوا قائمة بأساليب التدريس والتعديلات التي يجرونها في الفصل (Lago – Delells, 1998).

متى يبدأ المدرسون في التفكير بأساليب جديدة في التدريس وفي إجراء تعديلات في برنامج الدمج؟

إن الاختلاف في درجات التقبل لبرامج الدمج واختلاف الاتجاهات والمفاهيم يؤثر في البيئة التعليمية التي أعدها المدرسون لطلابهم، وإن تقويم برنامج الدمج يجب أن يأخذ في اعتبار هذه الاتجاهات وهذه المفاهيم، كذلك فإن درجة تقبل المدرسين لبرنامج الدمج تعتمد على وجهة نظرهم فيما يتعلق بالتعديلات وبأساليب التدريس المستخدمة التي تشتمل على:

- سهولة الاستخدام.
- مدى تأثيرها أو فاعليتها.
- مدى ملاءمتها لبيئتهم التعليمية.
- مدى مراعاتها لاحتياجات الطلاب.
- مدى تقبل الجميع لها.

ثالثاً- أفكار ونصائح لقياس درجة تقبل المدرس:

يمكنك التعرف إلى مدى تقبل المدرس بأن تسأله أن يقوم بالإجابة عن قائمة من أساليب التدريس والتعديلات المتمثلة في:

- كم من الوقت والمصادر الإضافية تحتاج لتطبيق برنامج الدمج؟
- هل هذه الأساليب فعّالة؟
- ما مدى ترابط أو توافق هذه الأساليب مع فلسفة المدرسة؟
- ما مدى ملاءمة هذه الأساليب لسن المتعلم؟
- كيف يمكن أن تؤثر هذه الأساليب في الطلاب العاديين في الفصل؟

نموذج استبانة الدمج للتربويين

الجزء الأول: أرجو التعبير عن مشاعرك تجاه العبارات الآتية وذلك بوضع رقم من الأرقام الخمسة التي تمثلها درجات المقياس أمام كل عبارة:

موافق بشدة	موافق	ما بين/ بين	غير موافق	غير موافق بشدة
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

1- أشعر بأن عملية الدمج فكرة جيدة.

2- أشعر بأن عملية الدمج تساعد الطلاب المعوَّقين على تكوين صداقات مع زملائهم العاديين.

3- أشعر بأن الطلاب المعوَّقين سوف يحصلون على تعليم أفضل في فصول الدمج.

4- أشعر بأن الدمج يزود الطلاب بقدرات إيجابية جديدة.

5- أشعر بأن الدمج يساعد الطلاب المعوَّقين على التحسن أكاديمياً.

6- أشعر بأن الطلاب المعوَّقين سوف يكونون موضع سخرية من زملائهم.

7- أشعر بأن الطلاب المعوَّقين سوف يصابون بالإحباط والفشل.

8- أشعر بأن الطلاب المعوَّقين قد فقدوا الخدمات التخصصية التي يحتاجون إليها.

9- أشعر بأن برنامج الدمج قد حقق نجاحاً في فصلي.

10- أشعر بأن لدي الوقت الكافي لتطبيق برنامج الدمج بفاعلية.

11- أشعر بأن لدي التدريب الكافي لتطبيق برنامج الدمج بنجاح.

12- أشعر بأنني قد حصلت على الدعم الملائم والمواد اللازمة لتطبيق برنامج الدمج بنجاح.

13- أشعر بأنه من الصعب إجراء تعديلات في أساليب التدريس لمواجهة الاحتياجات الفردية للمعوَّقين.

14- أشعر بأنه من الصعب تلبية احتياجات الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج.

15- أشعر بأن الحاجة إلى انتهاء المنهج يجعل من الصعب تطبيق برامج الدمج.

16- أشعر بأنه ليس لدي وقت كافٍ للتعامل مع الطلاب غير المعوَّقين في فصول الدمج.

17- أشعر بسعادة عظيمة لعملي في فصول الدمج.

18- أشعر بأن وجود مدرس آخر في الفصل يساعدني كثيراً.

19- أشعر بأن لدي المعلومات الكافية التي تساعدني في مناقشة الموضوعات المتعلقة بالطلاب المعوَّقين في أثناء الاجتماعات الخاصة بذلك.

20- أشعر بأن دوري في الفصل ثانوي نتيجة لتطبيق برامج الدمج.

21- أشعر بأنني استفدت مهنياً وشخصياً من العمل ضمن فريق متعاون.

22- أشعر بأن مدرستنا قد أحرزت تقدماً في تطبيق برامج الدمج.

23- أشعر بأن مشاركتي كانت فعالة في التخطيط لعملية الدمج في المدرسة.

24- أشعر بالرغبة في التدريس في فصول الدمج في العام الدراسي القادم.

رابعاً- المذكرات:

إضافة إلى الاستبانات والمقابلات فإن المذكرات التي يكتبها المدرسون يمكن أن تكشف عن اهتمامات هؤلاء المتخصصين وخبراتهم ومشاعرهم تجاه عملية الدمج (ساليند وآخرون Salend et al. 1996) فالمدرسون العاملون في برامج الدمج عادة ما يحتفظون بمذكرات يسجلون فيها مفاهيمهم وخبراتهم ومشاعرهم وأفكارهم وملحوظاتهم تجاه عملية الدمج، كما يسجلون إنجازاتهم وإخفاقاتهم وإحباطاتهم ومشكلاتهم وردود أفعالهم فيما يتعلق بالتفاعل مع بعضهم البعض، ومع الطلاب ومع أولياء الأمور والمختصين، وبإمكانك أن تحصل على موافقة المدرس للاطلاع على هذه المذكرات وتحليلها وكتابة تقرير عنها.

مناقشة وتحليل نقاط الاهتمام:

بعد أن يتم جمع المعلومات فإن أعضاء لجنة التخطيط في المدرسة أو في الإدارة التعليمية يقومون بتحليل هذه المعلومات، فالتحليل سوف يساعد فريق التخطيط على التعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في برنامج الدمج، إضافة إلى ذلك فإن تحليل المعلومات سوف يساعد أيضاً في تحديد عناصر البرنامج التي تحتاج إلى مراجعة وإيجاد حلول لها.

وعلى سبيل المثال إذا أشارت معلومات التقويم إلى أن فريق التدريس المشترك يواجه مشكلات تتعلق بالتنسيق بين المدرسين بحسب مسؤولياتهم، فإن فريق التخطيط قد يقترح حلولاً لهذه المشكلة مثل زيادة الوقت الإضافي في الجدول الدراسي، وزيادة الوقت المخصص للتحضير للدرس، وملاحظة فرق تدريس أخرى ناجحة في التدريس المشترك في فصول الدمج، والجدول رقم (2) يوضح بعض نقاط أو جوانب اهتمام التربويين العاملين في برامج الدمج وبين الحلول المقترحة ومصادر هذه الحلول، ويمكنك تحليل المعلومات التي تحصل عليها من الاستبانات باستخدام المقاييس الإحصائية، وكذلك فإن بعض برامج الكمبيوتر قد أعدت لحساب المتوسط والوسيط والعامل الأكثر انتشاراً والانحراف المعياري لكل عبارة والدرجة المتفردة لكل عبارة التي يمكن استخدامها كمؤشر للعناصر الفعّالة أو للعناصر السلبية التي تحتاج إلى اهتمام ومراجعة، كما أن تحليل أسئلة المقابلة يتبع أسلوب البحث الكيفي.

جدول رقم (2): جوانب اهتمام المدرسين والحلول المقترحة ومصادر هذه الحلول

جوانب الاهتمام	الحلول المقترحة	المصادر
1- يظهر بعض المدرسين اتجاهات سلبية تجاه العمل في برامج الدمج.	1- حدّد مصدر هذه الاتجاهات السلبية وقم ببعض الأنشطة لتعديل هذه الاتجاهات. 2 - تحدث للمدرسين وأولياء الأمور، والطلاب الذين مروا بخبرات دمج ناجحة. 3 - أشرك المدرسين في التخطيط والتقويم لبرامج الدمج.	Idol, 1997, Walther Thomas, 1997
2 - لا يعتقد بعض المدرسين بأن الطلاب يستفيدون دراسياً أو اجتماعياً أو سلوكياً من برامج الدمج.	1- اجمع المعلومات الخاصة بفاعلية برنامج الدمج وحللها. 2- قابل أولياء الأمور. 3- طبق أساليب جديدة للتدريس ومواد وأجهزة متطورة تكنولوجيا لزيادة تفاعل الطلاب. 4- ادعم الترابط وتعزيز العلاقات بين الطلاب. 5- استخدم أساليب تعديل سلوك ملائمة. 6- تعديل البيئة التعليمية بما يشجع على النمو في الجوانب الدراسية والاجتماعية والسلوكية.	Cohen and Lynch, 1991 Echevorrice, 1995 Salend,1998 Stainback,Stainback,and Wilknson , 1992
3 - يشتكي مدرسو التعليم العام من أنهم لم يحصلوا على دعم كاف مثل الآخرين	1- افحص الترتيبات المستخدمة فيما يتعلق بدعم المدرسين. 2- زوّد مدرسي التعليم العام بأكبر قدر ممكن من الدعم من مدرسي التربية الخاصة والاختصاصيين (النفسيين والاجتماعيين) والمدرسين المساعدين وغيرهم من المساعدين.	Etscheidt and Bartlett, 1999 Gallivan – Fenlon, 1994 Giangreco, cloninger and Iverson, 1993.
4 - اشتكى المدرسون من صعوبة المتطلبات المتشددة لمناهج التعليم العام.	1- زود المدرسين بمناهج ملائمة وأدوات ومواد تعليمية متطورة تناسب احتياجات الطلاب. 2- اعرض على المدرسين التعامل مع استشاريين للمناهج. 3- ابحث عن وسائل لتنويع وتعديل المناهج.	Bryant, Bryant and and Raskind, 1998 Giangreco, Boumgart, and Doyle 1995
5 - أشار المدرسون إلى أن حجم الفصل يعيق نجاح البرنامج ويحد من قدرتهم على	1- تأكد من أن عدد طلاب الفصل يتناسب مع وقت وقدرة المدرس. 2- شجع المدرسين على استخدام ترتيبات وتغيرات تعليمية تعاونية مثل تدريس الطالب وأساليب تعديل السلوك.	Johnson and Johnson, 1994 Jones and Jones, 1994 Whittaker, 1996.

جوانب الاهتمام	الحلول المقترحة	المصادر
مواجهة الاحتياجات الفردية للطلاب.		
6 - عبر المدرسون عن قلقهم حول تدريس فئة معينة من المعوقين في فصول الدمج.	1- حدد طبيعة قلق المدرسين. 2- قدم تدريبات ومعلومات تساعد المدرسين على فهم الاحتياجات الطبية والجسمية والسلوكية والمعرفية للطلاب. 3- تأكد من أن المدرسين والطلاب يحصلون على المساعدات اللازمة.	Hill, 1999 Thurnbull Thurnbull, Shant. And Leal, 1999
7 - اشتكى بعض المدرسين من أنه تنقصهم الخبرة والتدريب لتطبيق برامج الدمج بنجاح.	1- اعمل على تقويم احتياجات المدرسين للتدريب. 2- طبق برنامج للتدريب في أثناء العمل. 3- شجع المدرسين على زيادة نماذج لبرامج دمج ناجحة. 4- شجع المدرسين على حضور المؤتمرات والتدريبات العملية. 5- زود المدرسين بالدوريات والمجلات العلمية وغيرها من مصادر المعلومات.	Chase Thomas, Morsink , and Correo, 1995 Jenney ,et al 1995.
8 - اشتكى بعض المدرسين من عدم توافر الوقت الكافي للتعاون والتواصل مع غيرهم من المدرسين.	1- تقديم جداول مرنة تسمح بتوفير وقت للمدرسين للتعاون والتواصل. 2- حدد نصاب كل مدرس بشكل يوفر له الوقت الكافي للتعاون والتواصل. 3- ضع جدول للاجتماعات واللقاءات المنظمة بين المدرسين.	Cole and Mcleskey, 1997 Raywid 1993.
9 - اشتكى فريق التدريس المشترك من وجود مشكلات في أساليب التدريس واختلافات فلسفية بين أعضاء الفريق.	1- احرص على التجانس في انتقاء فريق التدريس. 2- وفر فرص التدريب على العمل التعاوني. 3- زود الفريق بخطط وأساليب لحل الخلافات فيما بينهم.	Friend and Cook , 1996 Kampwirth, 1999

جوانب الاهتمام	الحلول المقترحة	المصادر
10 - اشتكى مدرسو التربية الخاصة وموظفو الدعم بأن عملهم أصبح ثانويا وغير ذي قيمة وأنه من الصعب عليهم تقديم خدمات فردية من خلال فصول التعليم العام.	1- ضع خطة عمل تضمن فيها المساواة في عمل فريق التدريس والاشتراك في المسؤوليات. 2- وفر الوقت للمدرسين للتعاون والتنسيق فيما بينهم في أساليب وأنشطة التدريس والخدمات المساعدة.	Bouwens and Hourcode, 1995 Cramer, 1998 Walther, Thomas, Bryant and Land, 1996.

أفكار لتحليل معلومات المقابلة:

1- سجل المقابلة أو دونها.

2- أعد قراءة الإجابات، وحدّد الإجابات التي ترى أنها أكثر أهمية.

3- ادرس الإجابات المهمة وصنّفها إلى فئات ورقّمها.

4- افحص هذه الفئات للتعرف إلى المفاهيم والأنماط المتداخلة والمتكررة.

5- أعرض على الشخص الذي أجريت معه المقابلة النتائج التي توصلت إليها من خلال تفسيرك للإجابات، وذلك للتأكد من وضوح هذه النتائج وعدم معارضتها لما أراد التعبير عنه.

خلاصة

يتناول هذا الفصل الخطوط العريضة التي يمكن أن يسترشد بها المدرسون في تقويم برامج الدمج التي يطبقونها كالاستبانات والمقابلات الفردية والجماعية ومقاييس الدمج والمذكرات.

فالاستبانات تتسم بسرعة إجرائها ووضوح هدفها بحيث لا تسمح بالتعبير الحر، وأما **المقابلة** فتهيّئ الفرصة لمقابلة المستهدفين الذين يعبرون عن أفكارهم جميعها مع مراعاة حسن اختيار الألفاظ والأساليب؛ بغية التوصل إلى المعلومات المنشودة.

ومن الجدير بالإشارة إلى أن هناك تحفظات عند إجراء المقابلات الجماعية تتمثل في تأثر الطلاب بعضهم بعضا واشتراكهم في الاستجابات، ومن هنا يُنصح عند إجرائها تجنُّب الأسلوب القهري وتوفير المناقشات الحرة بتوسيع قاعدة المشاركة بعدم التركيز على عناصر معينة؛ ليتسنى الحصول على أكبر كم من المعلومات.

ولا ننسى أهمية مقاييس الدمج التي تعطي مؤشراً لعملية الدمج التي قد تحتاج إلى التقويم المرحلي وتعديل المسارات لدى التطبيق إضافة إلى **المذكرات** التي تكشف عن اهتمامات المتخصصين وخبراتهم ومشاعرهم مع الإشارة إلى مشكلاتهم وإحباطاتهم، تمهيداً لدراستها وتخطيها لدى مناقشتها وتحليلها.

ومع الاستمرار في تطوير وتطبيق برامج الدمج فإن علينا أن نحدد خبرات المدرسين والتربويين ونفحصها حول مفاهيم عملية الدمج، وإنه من الضروري التعرف إلى وجه نظر التربويين العاملين في هذه البرامج، وأن تستخدم المعلومات التي تحصل عليها منهم في تطوير برامج الدمج إضافة إلى وضع القوانين واللوائح التي تحدد احتياجات التربويين والطلاب وعائلاتهم.

References مراجع الفصل السادس

Bawven's J. and Hourcade, J.J, (1995). Cooperative teaching: Rebuilding the Schoolhouse for all students. Austin, TX: PRO-ED.

Bryant,D.P., Bryant, B. R., & Raskind, M. H. (1998). Using assertive technology to enhance the skills of students with learning disabilities Intervention in school and Clinic, 34(1), 53-58.

Chase Thomas, C., Morsink, C.V., & Correa, V.I. (1995). Interactive teaming: consultation and collaboration in special programs. Upper saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Cohen, S. B., & Lynch, D. K. (1991). An instructional modification process. Teaching Exceptional Children, 23(4), 12-18. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 394 266)

Cole, C. M., & Mcleskey, J. (1997). Secondary inclusion programs for stydents with mild disabilities. Focus on Exceptional Children, 29(6), 1-15.

Carmer, S. F. (1998). Collaboration: A success strategy for special educators Boston: Allyn & Bacon.

Downing, J. E., Eichinger, J., & Williams, L. J. (1997). Inclusive education for students with severe disabilities. Comparative views of principals and educators at different levels of implementation. Remedial and Special Education, 18, 133-142,165.

Echevarria, J. (1995). Sheltered instruction for students with learning disabilities who have limited English proficiency. Intervention in School and Clinic, 30, 302-305.

Etscheidt, S. K., & Bartlett, L. (1999). The IDEA amendments: Afour-step approach for determining supplementary aids and services. Exceptional Children, 65, 163-174.

Friend, M., & Cook, L. (1996). Interactions: Collaboration skills for school professionals (2nd ed.). White plains, NY: Longman.

Fullan. M. (1993). Change forcec: probing the depths of educational reform London: Flamer press.

Gallivan- Fenlon, A. (1994). Integrated transdisciplinary teams. TEACHING Exceptional Children, 27(3), 16-20.

Giangreco, M. F., Baumgart, M. J., & Doyle, M.B. (1995). How inclusion can facilitate teaching and learning Intervintion in school and Clinic, 30, 273-278.

Giangreco, M.F., Cloninger, C. J., & Iverson, V.S. (1993). Choosing options and accommodations for children: Aguide to planning inclusive education Baltimore: Paul H. Brookes.

Grial, M. (1998). The time- space continuum: Using natural support in inclusive classrooms. TEACHING Exceptional Children, 30, 44-51.

Hill, J. L. (1999). Meeting the needs of students with special physical and health care needs. Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall.

Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. Journal of Learning Disabilities 30,384-394.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K., & Raynes, M. (1995). Integration students with moderate and severe disabilities into general education classes. Exceptional Children, 61, 425-439.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Jones, V., & Jones L. (1998). Comperhensive classroom management: Creating communities of Support and solving problems (5th ed.), Boston: Allyn & Bacon.

Kampwirth, T. J. (1999). Collaborative consultation in schools: Effective practices for students with learning and behavior problems. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Lago- Delello, E. (1998). Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance. Exceptional Children, 64, 479-492.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods. Beverly Hills, CA: Sage.

Palmer, D. S., Borthwick - Duffy, S.A., & Widaman, K. (1998). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. Exceptional Children, 64, 271-282.

Panyan, M. V., Hillman, S, A., & Liggett, A. M. (1997). The role of focus groups in evaluation and revising teacher education.

استخدام مقاييس التقدير؛ لتصميم برامج للتقويم في مدارس الدمج وفصوله

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادرا على:

- **أولا: تصميم مقاييس للتقدير.**
- **ثانياً: استخدام المقياس.**
- **ثالثاً: استخدام المقياس؛ لزيادة المعرفة ببرامج الدمج.**
- **مقياس التقدير.**

الفصل السابع

استخدام مقاييس التقدير؛ لتصميم برامج للتقويم في مدارس الدمج وفصوله

Vaughn, S., Schumm, S.J., Brick, B.J. (1998)

"جين لاندم" Jane Landum تعمل مدرسة للتربية الخاصة في مدرسة ابتدائية في وسط ولاية فلوريدا الأمريكية، وهذه هي السنة الأولى بالنسبة لها التي تطبق فيها برامج الدمج للطلاب المعوّقين، ولقد سبق لهؤلاء الطلاب الحصول على خدمات التربيّة الخاصة في غرفة المصادر، لقد سألنا "جين" Jane في نهاية العام عن انطباعاتها الخاصة بتطبيق برامج الدمج في المدرسة، وكان جوابها:

"لقد تقابلت في العام الماضي مع مدير المدرسة ومع مسؤول التربية الخاصة وقررنا أن نبدأ برنامج لدمج الطلاب المعوّقين الذين يحصلون على خدمات تربية وخاصة في غرفة المصادر التعليمية بالمدرسة، وخلال هذا الاجتماع كان الجميع متشوقاً لبدء عملية دمج هؤلاء الطلاب في فصول التعليم العام، كما كنت أنا بالذات متشوقة للعمل في إحدى هذه الفصول، لقد كانت الحماسة هي التي تقودنا إلى التفكير في ذلك، ولكن في الحقيقة لم يكن يوجد لدينا خطّة لهذا العمل، ولهذا فقد كان عملاً صعباً، ولقد كنت أتمنى لو كان لدي بعض المعلومات أو التوجيهات التي تساعد في تحقيق هذا العمل، ولكن وبعد شهور استطعنا أن نُدرك ذلك ونتعلمه بأنفسنا".

إن ما ذكرته "جين" Jane ينطبق على الكثير من المدرسين الذين يعملون في فصول الدمج (سكم وفوجن Schumm and Vaughn, 1995 ، (فوجن وسكم Vaughn and Schumm, 1995).

لهذا فقد قمنا نحن المؤلفين (سكم وبريك وفوجن Schumm, Brick and Vaughn)، خلال العام الماضي بالعمل مع أكثر من 50 مدرسة من المدارس التي تطبق برامج الدمج في ولاية فلوريدا، وأجرينا العديد من المقابلات مع عدد كبير من

مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام في مدارس الدمج وفصوله، كما قمنا بملاحظة برامج الدمج التي يطبقونها، وتقابلنا مع مديري هذه المدارس ومع مجموعة من أولياء الأمور، ونتيجة لذلك فقد تمكنا من جمع معلومات شاملة عن تطبيقات المدرسين وممارساتهم وخبراتهم ممن يعملون في مدارس الدمج وفصوله، ولقد أشار معظم هؤلاء المدرسين إلى أنهم كانوا متحمسين لفكرة إنشاء برامج بديلة لغرفة المصادر، وقد شجعهم على ذلك مديرو المدارس التي يعملون بها، إضافة إلى المشرفين عن برامج التربية الخاصة، مما ساعدهم على الشروع في تنفيذ برامج الدمج، وقد أشار هؤلاء المدرسون إلى أنهم كانوا يشعرون بأن لديهم المعلومات الكافية التي سوف تساعدهم على تطبيق برامج الدمج بنجاح وفاعلية، إلاّ أنهم كانوا في حاجة ماسّة إلى مزيد من الدعم والإرشاد والتوجيه من جانب المسؤولين والمتخصصين ليحكموا على مدى فاعلية برامج الدمج التي يطبقونها (سكم وفوجن Schumm and Vaughn,1995)، (فوجن وهوى وكلنجر Vaughn, Heighe, and Klingner, 1998).

أولاً - تصميم مقياس للتقدير:

وكمحاولة لإيجاد أداة يمكن من خلالها تقويم برامج الدمج التي يطبقها المدرس، فقد عملنا على تصميم مقياس للتقدير يتكون من مجموعة من العناصر التي تتوافق مع برامج دمج الطلاب المعوّقين (شكل رقم 1).

فتم تصميم هذا المقياس بناءً على المعلومات التي تم جمعها من ثلاثة مصادر رئيسة هي:

المصدر الأول:

الدراسة التتبُّعيّة التي أُجريت لمدة أربع سنوات على ثلاث مدارس مختلفة تطبق برامج الدمج، فلقد زودتنا هذه الدراسة بمعلومات كثيرة عن الإجراءات والتطبيقات في المدارس الثلاث حيث تضمنت معلومات عن: أساليب التدريس، وفريق التدريس المشترك ، والوقت المخصص للتحضير للدرس، ونظام التصحيح، ووضع الدرجات.

المصدر الثاني:

اعتمد المصدر الثاني للمعلومات على تقويمنا لأكثر من 50 برنامج دمج في مدارس فلوريدا التي طُبقت فيها برامج الدمج منذ عدة سنوات إذ قام مدرسوها بتصميم برامج دمج خاصة بهم وإعدادها بما تتناسب مع طلابهم.

إن المعلومات التي حصلنا عليها من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام ومن مديري المدارس ومن أولياء الأمور ومن الطلاب عن برامج الدمج قد زودتنا بعناصر مهمة ساعدتنا على تصميم مقياس التقدير.

المصدر الثالث:

لقد اعتمدنا اعتماداً أساسياً في تصميم مقياس التقدير على المصدرين الأول والثاني، وبعد ذلك استخدمنا المصدر الثالث لمراجعة المقياس وتعديله، فقد أجرينا مقابلات مع مجموعة من المتخصصين، مكونة من أربعة من مدرسي التعليم العام وثلاثة من مدرسي التربية الخاصة وواحد من المشرفين على برامج التربية الخاصة، ومدير مدرسة، وكان لدى أفراد المجموعة جميعهم خبرة سابقة في إعداد برامج دمج الطلاب المعوَّقين وتطويرها في مدارس التعليم العام وفصوله، ولقد قامت هذه المجموعة بفحص المسودة الأولى للمقياس، وأمدتنا بانطباعاتها وآرائها حول فاعلية تطبيقه وجدواه، ولقد استعنا بآرائهم في مراجعة المقياس وأضفنا إليه ثلاثة أقسام متعلقة بأولياء الأمور، وبأدوار مدرس التعليم العام ومسؤولياته، ومدرس التربية الخاصة، كذلك فلقد أضفنا إلى المقياس عدد من العناصر.

وبعد ذلك قمنا بعرض مقياس التقدير في صيغته النهائية على 20 متخصصاً مدرسين وإداريين لهم خبرة في برامج الدمج، تلا ذلك إجراء بعض التغيرات الفنية الطفيفة بحسب اقتراح مجموعة المتخصصين.

ثانياً - استخدام المقياس:

يحتوي مقياس التقدير على 12 قسماً رئيساً، ويحتوي كل قسم على ما بين 6-3 عناصر بإجمالي 47 عنصراً، ويمثل كل قسم من الأقسام اثنى عشر جانباً رئيساً من جوانب عملية الدمج للطلاب المعوَّقين.

ويستخدم هذا المقياس في تقدير برامج الدمج ومراقبتها، وفي تقويمها، كما يمكن للمدرسين استخدام هذا المقياس في التقويم الرسمي وغير الرسمي لبرامج الدمج التي يطبقونها في مدارسهم وفصولهم، وفيما يأتي بعض جوانب استخدام مقياس التقدير:

- يمكن للمدرس استخدام الاثنى عشر عنصراً التي يتكون منها المقياس للتأكد من شمولية برنامج الدمج الذي يطبقه وفاعليته.
- يستخدم مقياس التقدير للمساعدة في تحديد الخدمات والمواد التي يحتاجها المدرس لتطبيق برنامج الدمج.
- يستخدم المقياس مع أولياء الأمور للمساعدة في توضيح وتبرير برنامج الدمج الذي تقوم بتطبيقه وتبريره.
- يمكن للمسؤولين في المدرسة استخدام مقياس التقدير للحصول على معلومات سريعة وواضحة عن مدى نجاح برامج الدمج في المدرسة.
- يمكن للمدرس أن يصمم برنامج دمج خاص به وبما يتناسب مع طلاب فصله مسترشداً بالعناصر الواردة في مقياس التقدير، كذلك يمكنه أن يقوّم جوانب الضعف وجوانب القوة في برنامج الدمج الذي يطبقه بناءً على عناصر هذا المقياس.
- يُمكنك التعرف إلى آراء المتخصّصين في المدرسة حول برامج الدمج المطبقة بها وذلك بأن تقارن بين إجاباتهم على مقياس التقدير.
- يمكن لمدرس الدمج أن يتعرف إلى مدى نجاحه في تطبيق برنامج الدمج وذلك بأن يقارن بين إجابته على هذا المقياس في منتصف العام الدراسي وبين إجابته في نهاية العام الدراسي.

ثالثاً- استخدام المقياس وسيلة لزيادة المعرفة ببرامج الدمج:

إن أقسام مقياس التقدير الاثنى عشر تُعتبر وسيلة تُساعد المدرسين ومديري المدارس وأولياء الأمور وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية على تصميم برامج

الدمج ومراقبته وتقويمه، كما أن هذا المقياس يعتبر ضرورياً وذا فائدة كبيرة لهؤلاء المدرسين الذين تُركت لهم مسؤولية تعديل خدمات التربية الخاصة التي يقدمونها للطلاب المعوّقين. ولقد ذكرت إحدى مدرسات المرحلة الابتدائية التي سبق لها أن شاركت في تطوير برامج الدمج وتطبيقه: "كما أن مقياس التقدير قد قدّم لي مساعدة كبيرة كمدرسة جديدة في عملية الدمج، فكثير من المدرسين يخافون من المجهول، أي يخافون من تطبيق أو استخدام برامج جديدة بالنسبة لهم، ولكن هذا المقياس قد ساعدني على فهم ما يتوقع مني أن أقوم به، ولهذا فقد زادت ثقتي بما يجب علي أن أفعله، ولقد أفدت كثيراً من الزيارات التي قمت بها لمدارس الدمج وفصوله، وأعتقد أنني تعلمت الكثير مما ساعدني في تطبيق برنامج الدمج في فصلي، ولكن كنت أريد أن أتأكد من أنني أسير على النهج السليم، ولهذا فقد كان مقياس التقدير هو الأداة التي ساعدني على تقويم عملي وبالتالي إجراء التعديلات اللازمة لنجاح عملية الدمج".

شكل رقم (1): مقياس التقدير

التعليمات: قدِّر كل عنصر من العناصر الآتية على مقياس من 3 درجات:

3= يُطبق　　　2= يُطبق جزئياً　　　1= لا يُطبق.

الأقسام والعناصر	التقدير
القسم الأول: يجب أن تعطى الأولوية للاحتياجات التربوية للطالب:	
1- يساعد برنامج الدمج في المدرسة على نجاح كل طالب في الدراسة.	1 2 3
2- يساعد برنامج الدمج في المدرسة على نجاح النمو الاجتماعي والانفعالي للطالب.	1 2 3
3- تتوافر في المدرسة برامج بديلة للطلاب الذين لا يحققون نجاحاً في برامج الدمج.	1 2 3
4- إن برامج الدمج في المدرسة مصممه بحيث تتناسب مع احتياجات الطلاب ولا يُجبر الطالب على أن يغير احتياجاته لتتلاءم مع البرامج التي سبق إعدادها.	1 2 3
5- تتوافر في المدرسة الأساليب التي تساعد على تحديد نمو الطالب وتطوره.	1 2 3
القسم الثاني: مهارات المدرسين ومعلوماتهم واتجاهاتهم نحو فصول الدمج:	
6- لدى مدرسي التعليم العام الذين يعملون في فصول الدمج المهارات اللازمة التي تساعدهم على التعامل مع الاحتياجات المتنوعة للطلاب المعوَّقين.	1 2 3
7- للمدرسين الحرية الكاملة في اختيار العمل في فصول الدمج.	1 2 3
8- المدرسون المشاركون في فريق التدريس يسهمون في اختيار من يعمل معهم.	1 2 3
9- أن المدرسين جميعهم يعرفون أهمية تقبل الطلاب جميعهم وتقديرهم.	1 2 3

الأقسام والعناصر	التقدير		
10- إن لكلا من مدرسي التعليم العام والتربية الخاصة لديهم القدرة على تدريس الطلاب المعوَّقين بنجاح.	1	2	3
القسم الثالث: توافر المصادر الملائمة:			
11- ينظر لبرامج الدمج على أساس أنه استثمار وليس كوسيلة لخفض تكاليف التربية الخاصة.	1	2	3
12- يعمل المدرسون والإداريون على توفير المصادر اللازمة لتطوير ورفع مستوى برامج الدمج.	1	2	3
13- يتوافر في المدرسة العاملون الأكفاء لتولي مهمة نجاح برامج الدمج.	1	2	3
14- إن معدل نسبة المدرسين إلى الطلاب ملائمة لمواجهة الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية للطالب المعوَّق في فصول الدمج.	1	2	3
15- تتوافر المناهج والمواد التعليمية المناسبة لمواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب المعوَّقين.	1	2	3
16- تتوافر التقنية الحديثة التي تساعد على دعم عملية تعليم الطالب المعوَّق وتيسيرها.	1	2	3
القسم الرابع: إعداد وتطبيق برامج الدمج على جميع المراحل الدراسية في المدرسة.			
17- لقد شارك جميع العاملين في المدرسة في إعداد برامج الدمج وتطبيقها.	1	2	3
18- إن مدير المدرسة هو المسؤول عن تنفيذ دعم برامج الدمج.	1	2	3
19- يعكس برنامج الدمج احتياجات طلاب المدرسة.	1	2	3
20- يشارك جميع العاملين في المدرسة في تنفيذ برنامج الدمج بما فيهم سائقي حافلات المدرسة، وعمال مطعم المدرسة، والعاملين في البرامج المسائية.	1	2	3
القسم الخامس: مساهمة أولياء الأمور في إعداد برنامج الدمج وتطبيقه:			
21- لقد أخذت آراء أولياء أمور الطلاب بالاعتبار عند إعداد برنامج الدمج.	1	2	3

الأقسام والعناصر	التقدير
22- لقد وضعت الخطط للحصول على دعم أولياء الأمور في المنطقة السكنية المحيطة بالمدرسة.	1 2 3
23- تتوافر الخطط المنظمة والمستمرة للتواصل مع أولياء الأمور وللتأكد من معرفتهم بأوضاع أطفالهم في المدرسة.	1 2 3
القسم السادس: استمرارية تقديم الخدمات البديلة:	
24- يدرك العاملون في المدرسة أهمية تلبية احتياجات الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج.	1 2 3
25- تتوافر في المدرسة الخدمات البديلة مثل غرفة المصادر، والتدريس الفردي، والفصول الخاصة، وذلك لمواجهة احتياجات الطلاب المعوَّقين الذين لا يستفيدون من فصول الدمج.	1 2 3
26- لا يوضع الطالب المعوَّق في فصول الدمج لعدم توافر خدمات بديلة.	1 2 3
القسم السابع: المحافظة على استمرارية الخدمات المرتبطة ببرامج الدمج:	
27- تحديد الإجراءات والأساليب المستخدمة في تقيم خدمات برامج الدمج، وتطبيقها بانتظام وبعناية.	1 2 3
28- تمت زيارة عدد من المدارس التي تم بها تطبيق برامج الدمج بنجاح.	1 2 3
29- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين برامج الدمج أثناء تطبيقها.	1 2 3
القسم الثامن: استمرارية تنمية المدرس مهنياً أثناء الخدمة:	
30- يتم تقويم مهارات ومعلومات جميع العاملين في المدرسة بشكل دوري وذلك لتحديد نوع المهارات أو المعلومات التي يحتاجون للتدريب عليها.	1 2 3
31- إن برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة قد صممت لتلائم جميع العاملين في المدرسة بما فيهم المجموعات المساندة مثل عمال المطعم والسائقين والمشرفين على البرامج المسائية في المدرسة.	1 2 3
32- إتاحة الفرصة لجميع المدرسين لزيارة فصول مدرسين آخرين أظهروا نجاحاً وفاعلية في تطبيق برامج الدمج في المدرسة.	1 2 3

الأقسام والعناصر	التقدير		
القسم التاسع:فلسفة الدمج على مستوى المدرسة:			
33- إن الفرصة متاحة للجميع بما فيهم المدرسين وأولياء الأمور والعاملون المساعدون لمناقشة موضوعات متعلقة بعملية الدمج.	1	2	3
34- توجد فلسفة مكتوبة لعملية الدمج وموافق عليها من جميع من لهم علاقة بالمدرسة.	1	2	3
35- تساعد الفلسفة المكتوبة على تحديد الخطوط العريضة لسياسة المدرسة ونوع الخدمات المتعلقة ببرامج الدمج.	1	2	3
القسم العاشر: يتناسب المنهج مع الاحتياجات الخاصة لجميع الطلاب:			
36- تطبق أساليب التدريس العملي الملائمة التي تساعد على زيادة مشاركة الطلاب المعوقين في الأنشطة التعليمية.	1	2	3
37- يجري المدرسون تعديلات في أساليب التدريس لمواجهة الاحتياجات التعليمية للطلاب المعوقين.	1	2	3
38- يجري المدرسون تعديلات في المواد والوسائل التعليمية لمواجهة الاحتياجات التعليمية للطلاب المعوقين.	1	2	3
39- إن الوقت الذي خصص للمدرس للتعامل مع الطلاب المعوقين في فصول الدمج يعتبر كافياً.	1	2	3
40- توافر فرص إعادة الدرس وتقديم المساعدة الإضافية للطلاب.	1	2	3
القسم الحادي عشر: مسؤوليات مدرسو التربية الخاصة وغيرهم من المتخصصين:			
41- تم تحديد مسؤوليات مدرسي التربية الخاصة وأخصائيو اللغة والكلام وغيرهم من المتخصصين في فصول الدمج.	1	2	3
42- تتوافر الفرص لمدرسي التربية الخاصة والمتخصصين لتزويد الطلاب المعوقين بتعليم مباشر ومكثف.	1	2	3
43- يتوافر الوقت الملائم للتخطيط المشترك بين المتخصصين بما فيهم مدرسي التعليم العام.	1	2	3

الأقسام والعناصر	التقدير
القسم الثاني عشر: مسؤوليات مدرس التعليم العام:	
44- تم تحديد مسؤوليات مدرس التعليم العام في فصول الدمج.	1 2 3
45- تتوافر الفرص الملائمة لمدرس التعليم العام لتقديم تدريس ملائم للطلاب غير المعوّقين.	1 2 3
46- يتوافر الوقت الملائم لمدرس التعليم العام للتخطيط المشترك مع المتخصصين ومع مدرس التربية الخاصة.	1 2 3
47- تم تزويد مدرسي الأنشطة المدرسية - مدرسو الموسيقى والرسم والتربية الرياضية- بالتدريب والمعلومات والدعم المناسب لمواجهة الاحتياجات الخاصة بالطلاب المعوّقين في فصولهم.	1 2 3

خلاصة

يشير هذا الفصل إلى استخدام **مقاييس التقدير** التي تم بناؤها اعتماد على ثلاثة مصادر هي: الدراسة التتبُعيَّة في ثلاث مدارس عبر أربع سنوات ومدرسو التربية الخاصة والتعليم العام والمقابلات التخصصية مع ذوي الاهتمام.

ولا شك في أن لاستخدام **مقياس التقدير** عدّة جوانب: بدءاً من شمولية البرنامج وتحديد احتياجات المدرّس وتوضيحه لأولياء الأمور وتقديم تغذية راجعة عنه وتصميم برامج خاصة تقويميّة تكشف مواطن القوة والضعف وآراء المتخصصين وانتهاءً بمؤشرات نجاحه وتعزيزها.

وهذا كلّه يساعد على تعديل خدمات التربية الخاصة التي تقدم للطلاب المعوّقين بهدف تشريع عملية الدمج مع غيرهم؛ للارتقاء بمخرجهم التحصيلي ومهاراتهم المتعلقة بالمجتمع والحياة.

References مراجع الفصل السابع

Argwlles, M., Schumm, J. S., and Vaugh, S. (1996). Excecutive Summaries for ESE/FEFP pilot Program. Tallahassee, FL. Report submitted to Florida, Department of Education.

Schumm, J.S., and Vaughn, S. (1995). Meaningful Professional development. Lessons learned, Remedial and special Education, 16(6), 344-353.

Vaughn, S. Hughes, M. T., Schumm, J. S., and Klingner, J. (In press) A Collaborative effort to enhance reading and writing instruction inInclusion Classrooms. Learning Disability Quarterly.

Vaughn, S., and Schumm, J. S. (1995). Responsible inclusion for students with Disabilities, Journal of learning Disabilities, 28(5), 264-270,290

Vaughn. S., Schumm, J. S., and Sinagub, J.M. (1996). The Focus group interview: Use and application in educational and psychological research Heubury Park, CA: Sage.

Vaughn. S., Schumm, J. S., and Brick, E. J. (1998). Using a Rating Scale to Design and Evaluate Inclusion programs. Teaching Exceptional Children, 30 (4), 41- 45.

المنهج والتدريس في فصول الدمج

أهداف تربوية:

بعد نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على تعرّف أسباب نجاح فصول الدمج، مثل:

1- توفير الدعم.

2- التركيز على المناهج.

أن يتركز المنهج حول موضوع أو مشكلة أو

تحديد المواد والمصادر التعليمية.

تصميم المشروع المتكامل.

تصميم بداية الوحدة.

تصميم دروس يومية مترابطة.

التقويم متعدد الجوانب.

3- التكييفات والتعديلات.

4- التكييف.

5- التعديل.

الفصل الثامن

المنهج والتدريس في فصول الدمج

Fisher, D. (2000)

بالرغم من أن المدارس الثانوية الأمريكية قد أُعدت بحيث توفر تعليماً ملائماً ومجانياً للطلاب جميعا إلا أن الطلاب المعوَّقين في هذه المدارس لا يحصلون على الكم والكيف كليهما من التعليم كأقرانهم من الطلاب غير المعوَّقين، إلاّ أن الاستمرار في دمج الطلاب المعوَّقين سوف يساعد على توفير تعليم ملائم لهم في أقل البيئات تقيداً، في حين كان السائد في الماضي هو توفير الخدمات المكثفة لهؤلاء الطلاب ولكن في أكثر البيئات تقيداً، والمتمثلة في فصلهم في مدارس التربية الخاصة وفصوله مما أدى إلى عزلهم عن أقرانهم الطلاب غير المعوَّقين من المجموعة العمرية نفسها (تايلور Taylor, 1988)، ولقد رأى التربويون أن هذا الفصل قد أدى إلى العزل الاجتماعي واكتساب هؤلاء الطلاب المعوَّقين سلوكات غير ملائمة، كما أدى إلى قصور في نمو مهاراتهم المختلفة، والأكثر من ذلك فإن هذا الفصل قد أدى إلى حرمان الطلاب غير المعوَّقين من معرفة أقرانهم المعوَّقين وإقامة علاقات وصداقات معهم (فيشر وبمبين وساكس Fisher,Pumpain and Sax 1991) عملت مجموعة من المدرسين ومدير مدرسة سانتانا الثانوية Santana High School خلال الأعوام الماضية على إيجاد برنامج يسمح بدمج الطلاب المعوَّقين في فصول التعليم العام بالمدرسة، إذ ذكرت هذه المجموعة أن نظام العزل الذي كانت تتبعه لتعليم الطلاب المعوَّقين من خلال غرفة المصادر التعليمية في المدرسة لم ينجح، وأن الطلاب جميعهم في حاجة إلى أن يتعلموا معاً وذلك من أجل إعدادهم لسوق العمل، ولهذا فإن الطلاب جميعهم في حاجة إلى دعم أكاديمي واجتماعي كي يصبحوا ناجحين، وأضافوا بأنهم تعلموا الكثير من خلال توفير الدعم الملائم للطلاب المعوَّقين، كذلك فإن طلاب المدرسة جميعهم قد استفادوا من هذه الخبرة، ولهذا فهم يؤمنون بأن برامج الدمج تعتبر جزءاً من دعم هؤلاء الطلاب (الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية NASSP 1996).

توفير الدعم:

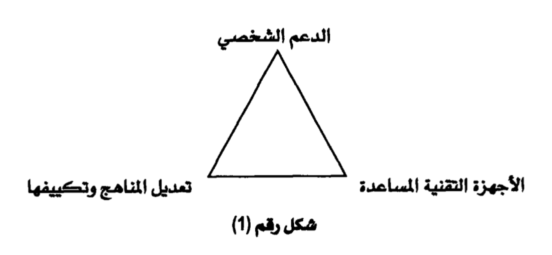
قبل أن يعمل المدرسون على تكييف أساليب التدريس وتعديلها؛ لتتناسب مع حاجة كل طالب فإنه يجب أن يتم توفير الدعم المناسب لكل طالب ويتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

1- الدعم الشخصي من مدرس التربية الخاصة والخدمات التخصصية المتعلقة بها والمتمثلة في اختصاصي اللغة والكلام، والعلاج الطبيعي.

2- دعم متمثل في تعديل المناهج وتكييفه، إذ تسمح للطلاب بالتعامل مع المواد الدراسية بالمنهج واكتساب المعلومات بأساليب متعددة تشتمل على استخدام التقنية التعليمية مثل الحواسيب وأجهزة المعلومات.

3- دعم متمثل في التقنية المساعدة في التدريس، وهي عبارة عن أي أداة أو أجهزة أو منتج يمكن شراؤه من المحلات، وبالإمكان تعديله أو تكييفه ليستخدم للمساعدة على زيادة قدرة الطالب المعوّق وتحسينها على الأداء والمشاركة والاستجابة لمناهج التعليم العامة، فكثير من الطلاب المعوّقين في حاجة إلى استخدام واحدة أو أكثر من هذه الأدوات.

إن هذه الأبعاد الثلاثة لعملية الدعم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار مثل مثلث الدعم كما هو واضح في الشكل رقم (1).



شكل رقم (1)

إنَّ استخدام هذا المثلث ضمن الأساسيات اليومية هو مفتاح النجاح لعملية الدمج، وعلى المدرس أن يضع في ذهنه أن أبعاد الدعم جميعها لا يجب بالضرورة أن تقدم للطلاب المعوَّقين جميعهم، فالطالب المحتاج إلى دعم كامل أي ثلاثي الأبعاد في مادة الرياضيات مثلاً، قد لا يحتاج إلى ذلك في مادة اللغة الإنجليزية وإنما قد لا يحتاج هذا الطالب إلى أي دعم على الإطلاق في الرسم أو الموسيقا مثلاً، إضافة إلى ذلك فإن الدعم يجب أن لا يُحدد بنوع الإعاقة ولكن بمدى حاجة الطالب المعوَّق وبخاصة فيما يتعلق بالمهارات؛ التعليمية والاجتماعيّة والمهنية.

التركيز على المناهج:

غالباً ما يسترشد المدرسون بعناصر المناهج العامة لتصميم الخبرات التعليمية لمواجهة الاختلافات الناتجة عن تنوع قدرات الطلاب وبحيث تمثل تحديا لهم جميعاً.

لقد قام كل من مدرس اللغة الإنجليزية ومدرس التربية الخاصة بمدرسة سانتانا الثانوية بإعداد واحدة من الوحدات التعليمية ساعدتنا على فحص العناصر الرئيسة التي يتكون منها منهج الدمج، وهذه العناصر هي:

1- أن يتركز المنهج حول موضوع أو مشكلة أو سؤال مركزي.

يجب أن تصمم الوحدة الدراسية بحيث تدور حول موضوع أو مشكلة أو سؤال رئيس وشامل لإطار العمل والممارسة التعليمية، كما يجب أن تزود الوحدة بتوجيهات، وهذا عكس ما هو متبع في المنهج التقليدي إذ يستنبط المدرسون الوحدة المركزية من الإطار العام للمنهج.

فعندما يدرس الطلاب موضوع الحرب الأهلية الأمريكية يتم تصميم الوحدة بحيث يتمكن الطلاب من فهم المفاهيم التي أدت إلى تغير تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية إضافة إلى العمليات والأسس التي تحكم الأنظمة السياسية، وعندما يناقش الطلاب السؤال الرئيس في هذه الوحدة تظهر الاختلافات فيما بينهم من أنماط التعلم وفي القدرات التي على أساسها يتم تكوين المعنى الخاص بكل طالب.

2- تحديد الموارد والمصادر التعليمية.

عند استخدام الموارد والمصادر الملائمة التي تمثل أنماط التعليم المتنوعة للطلاب فإن كل طالب يضمن الحصول على المعلومات المرتبطة بالموضوع الذي يدرسه، في كثير من الأحيان ينظر المدرسون إلى الطلاب الذين يعانون من مشكلات في القراءة على أنهم عقبة في طريق دراسة الوحدة وذلك لعدم توافر المعلومات المطبوعة التي تتناسب مع قدراتهم في القراءة، فعلى سبيل المثال فإن غالبية الطلاب قد يفهمون الدرس الذي يتضمن أنشطة يكون لهم دور فعّال فيها ويعتمد على توافر الأبعاد الثلاثية للدعم، فموضوع الحرب الأهلية يتطلب من الطلاب أن يستخدموا جهاز الكمبيوتر للحصول على المعلومات من شبكة المعلومات الإلكترونية Internet كمصدر رئيس، ويحتاجون أيضاً إلى القراءة أو الاستماع إلى هذا الموضوع من الكتاب المدرسي للدراسات الاجتماعية، وكذلك مشاهدة شريط (فيديو) في البيت، والاستماع إلى برامج المذياع (الراديو) التي تتحدث عن هذا الموضوع، إضافة إلى مشاهدة اللوحات والرسومات التي رسمت حول أحداث هذا الموضوع، وإجراء المقابلات مع بعض الشخصيات التي لها خبرة بهذه الفترة.

3- تصميم المشروع المتكامل:

إن المشروع المتكامل يوفر للطلاب فرصة التعرف إلى مدى فهمهم للموضوع المركزي للوحدة أو المشكلة وذلك من خلال الحديث والمناقشة أمام طلاب الفصل، فعندما يوفر المدرس للطلاب حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب الذي يقدم فيه ثمرة إنتاجهم (ما توصلوا إليه) بما في ذلك المقالة المكتوبة أو التمثيل أو الحديث الشفهي أو عمل نماذج، توفر لكل طالب الفرصة باختيار النمط التقليدي الذي يفضله، ولقد قام المدرسون في المدرسة بتأليف مسرحية حول هذه الوحدة ولقد تم تحديد دور لكل طالب في هذه المسرحية.

4- تصميم بداية الوحدة:

تبدأ الوحدة بتوفير الدافعية العالية للطلاب جميعهم للمشاركة، وفصل الدمج يضم أنواعاً مختلفة من الطلاب بمن فيهم الذين يعرفون الكثير عن هذا الموضوع

وبإمكانهم التعبير عن معلوماتهم أو عن ما يعرفونه بطريقة جيدة، وطلاب آخرون يعرفون الكثير ولكن يعانون من صعوبة في التعبير عما يعرفونه، ومجموعة ثالثة تنقصهم الخبرة والمعلومات حول هذا الموضوع، ومجموعة رابعة لا تعر أي اهتمام لموضوع الحرب الأهلية وإنما الموسيقا هي محور اهتمامهم وتفكيرهم.

ويدور النشاط في اليوم الأول حول الحصول على إجابات من الطلاب حول السؤال الآتي: ما الذي يجعل الإنسان بطلاً؟ أو سؤال الطلاب بالتعبير عن رأيهم في قضية تمس حياتهم الشخصية مثل: ما الأشياء التي يجب أن نقاتل من أجلها؟ فهذه الأسئلة تمثل عناصر فعالة في تصميم مناهج الدمج.

إن الطريقة الوحيدة للتعرف إلى ما يعرفه الطلاب عن موضوع ما، ومعرفة ما إذا كانوا يرغبون في معرفة المزيد عن هذا الموضوع، هو أسلوب التعيينات (أوجل Ogle , 1986) وهي أن يعين لكل طالب موضوع معين يقرأه ويعرضه ويناقشه أمام زملائه، فهذا الأسلوب ينمي عند الطالب ما يسمى بالقراءة الهادفة.

لقد طلب مدرس اللغة الإنجليزية بأن يكتب كل طالب على ورقة كبيرة ما يعرفه عن الحرب الأهلية ثم يعرض ما كتبه على الطلاب، وبعدها سأل كل واحد منهم:ما الذي لا زلت تريد معرفته عن الحرب الأهلية؟، وعندما تمت تغطية الجوانب المتعلقة بموضوع الحرب الأهلية جميعها ومناقشتها سأل المدرس الطلاب ما **الدروس المستفادة من الحرب الأهلية؟**

5- تصميم دروس يومية مترابطة.

إن الطلاب جميعهم في حاجة إلى الربط المباشر بين الخبرات التعليمية اليومية جميعها، وعلى المدرسين أن يتأكدوا من أن الأنشطة اليومية قد تم تصميمها بشكل يساعد على ربط وتنمية معلومات الطالب وذلك من خلال أسلوب الوحدات الذي يساعد على استخدام الطالب للمعلومات التي حصل عليها للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بموضوع الوحدة.

وتتوافر ثلاثة من الأنشطة التي يمكن أن تساعد على تحقيق الارتباط بين

الدروس والأنشطة اليومية وهي:

أ- التعرف إلى وجهات النظر المختلفة حول موضوع الوحدة.

ب- التعرف إلى المفاهيم الرئيسة والأحداث والأشخاص محور موضوع الوحدة.

ج- التعرف إلى الأسئلة التي تناقش موضوع الوحدة والإجابة عنها.

6- التقويم متعدد الجوانب.

يتكون الذكاء من عدة أنواع من القدرات والمواهب، وكثير من المدرسين يركزون على الذكاء اللفظي والذكاء المرتبط بالعمليات الحسابية ويتجاهلون القدرات والمواهب الأخرى، ولكن على مدرسي فصول الدمج تصميم الأنشطة داخل الفصل بحيث يراعى فيها الأنواع المختلفة من الذكاء وذلك لضمان توفير تعليم مناسب للطلاب جميعهم يتلاءم مع اختلاف قدراتهم وتنوعها، ولقد قام المدرسون بمدرسة سانتانا الثانوية بمراقبة الطلاب وتقويمهم في أثناء العمل بالوحدة وبعد الانتهاء منها فوجدوا تنوعاً كبيراً في قدرات طلاب فصل الدمج مما أدى إلى التفكير في إجراء تقويم شامل يتلاءم مع هذا التنوع في القدرات، ولهذا السبب أظهرت فكرة التقويم المتعدد الجوانب عنصراً مهماً في تصميم الوحدات التعليمية في برامج الدمج.

ولقد استطاع الطلاب من خلال قراءتهم حول هذا الموضوع أن يرسموا صوراً للشخصيات التي كان لها دور في الحرب الأهلية، وعمل خرائط بتحركات القوات التي شاركت في هذه الحرب.

التكييفات والتعديلات:

من الضروري أن تستخدم أساليب تدريس مختلفة في برامج الدمج (تملنسون Tomlinson, 1999) ولكن ليس من الضروري أن تؤدي هذه الأساليب المختلفة إلى مساعدة الطلاب المعوّقين، فهؤلاء الطلاب يحتاجون إلى دعم إضافي للنجاح في فصول التعليم العام، فهم يحتاجون إلى إجراء تكييفات وتعديلات على البيئة التعليمية وعلى المنهج وعلى أساليب التدريس وأساليب التقويم لضمان نجاحهم(فيشر وساكس وبمبين Fisher, Sax and Pumpain , 1999)

إن التكييف Accommodation هو التغير في الكيفية التي يحصل من خلالها الطالب على المعلومات وممارسة عملية التعلم، أما التعديل Modification فهو التغير الواضح والملموس فيما يتوقع أن يتعلمه الطالب ويمارسه عن طريق الاشتراك في مناهج التعليم المعدلة.

ولقد أجرى المدرس العديد من التكييفات والتعديلات على وحدة الحرب الأهلية، ولقد كان ذلك من مسؤوليات كل من مدرس واختصاصي التربية الخاصة، وقد اشتملت هذه التكييفات والتعديلات على ما يأتي:

- الاستماع إلى الكتب المسجلة على أشرطة التسجيل.
- الملحوظات التي كتبها الزملاء.
- تصميم الاختبارات بحيث تشتمل الإجابة عن احتمالين فقط (أ أو ب).
- كتابة كلمات أو عبارات محدودة تحت كل صورة أو خريطة للتعبير عن ما تحتويه هذه الصورة أو الخريطة.
- صوغ المقالات بحيث يتم إيجازها بنقاط محدودة.
- استخدام الأجهزة التي تساعد على تسهيل الخطابة أو الحديث والمشاركة في المناقشة.
- السماح بالإجابة عن الاختبار شفهياً.
- استخدام الطباعة الكبيرة لتسهيل عملية القراءة.
- استخدام جهاز الكمبيوتر للإجابة عن الأسئلة.

لقد تسلمت مديرة مدرسة سانتانا الثانوية جائزة التفاحة الذهبية Golden Apple من جمعية الإدارة المدرسية بولاية كاليفورنيا الأمريكية وذلك لنجاحها في عملية تطبيق برنامج الدمج في مدرستها، وقالت عند تسلمها للجائزة:

"لقد كان الأمر يحتاج إلى جهودنا جميعاً لنصنع هذا النجاح، لأن الطلاب جميعهم استفادوا من برنامج الدمج وليس الطلاب المعوَّقون فقط، ولقد أصبحت مدرستنا من أفضل المدارس، وأصبح مدرسونا من أفضل المدرسين وذلك لأننا تعلمنا

أن نواجه احتياجات الطلاب جميعهم وأن نلبيها، كما أن عملية تصميم المناهج وأساليب التدريس الملائمة والدعم والمساندة التي تلقيناها قد سهلت تعليم عدة آلاف من الطلاب المعوَّقين وغير المعوَّقين".

1- التكييف Accommodation

هو تغير يحدث في أساليب التدريس أو الاختبارات لتسهيل حصول الطلاب على المعلومات والمهارات وتوفير فرص متكافئة لتطبيق هذه المعلومات والمهارات، والتكيف لا يغير مستوى أو محتوى التدريس، ولا يتعارض مع معايير الأداء الدارجة أو المحدودة، ومن أمثلة التكيف: تكبير الكلمات والحروف، وإجراء الاختبارات الشفوية بدلاً من التحررية، واستخدام الآلة الحاسبة بدلاً من التعامل مع العمليات الحسابية عن طريق الذاكرة.

2- التعديل Modification

إن التعديل هو تغير في ما يتوقع الطالب أن يتعلمه أو يمارسه، فعندما يعمل الطالب في واجب معدل المحتوى فإن موضوع الواجب يبقى كما هو كباقي طلاب الفصل، ويتم التعديل بطرق مختلفة ولأسباب مختلفة، ونتائج مختلفة، ويتضمن التعديل ما يأتي:

1- يؤدي الطالب الواجب نفسه ولكن بكمية أقل، فموضوع الواجب يبقى كما هو دون تغير إلا أن عدد العناصر التي يشتمل عليها تكون أقل أو مختصرة ولكنها تشمل جوانب الموضوع جميعها، ومثال ذلك اختصار احتمالات الإجابة عن السؤال في الاختيار من متعدد من خمسة اختيارات إلى اختيارين.
2- اختصار حجم الواجب وتسهيله بحيث يركز على النقاط الأساسية في الموضوع دون اللجوء إلى التفاصيل، مثال ذلك أن يسمح للطالب بكتابة مقالة من صفحة واحدة بدلاً من خمس صفحات أو أن يحدد العناصر الأساسية للمقالة بمجموعة كلمات بدلاً من كتابة مقالة كاملة.

- أداء النشاط نفسه ولكن بالتركيز على الأهداف الأساسية المنبثقة عن البرنامج التربوي الفردي الخاص بالطالب، مثال ذلك الطالب

الذي يعاني من اضطرابات في اللغة والكلام والذي يهدف البرنامج التربوي الفردي الخاص به من أن يتمكن من الإشارة بعينة لاختيار الجواب بـ لا / نعم عن الأسئلة المطروحة، لهذا يراعى المدرس وطلاب الفصل أن يصوغوا أسئلتهم بحيث يتضمن الإجابة عنها بكلمة (لا) أو كلمة (نعم)، حتى يتمكن من المشاركة وبالتالي يحقق الأهداف التعليمية الواردة في البرنامج التربوي الفردي الخاص به.

- إعطاء وقت إضافي للطالب لأداء الواجب.

خلاصة:

أكدّ هذا الفصل ضرورة توفير التعليم للجميع من أجل إعدادهم لسوق العمل؛ ولذا فإن الطلاب جميعهم في حاجة إلى دعم أكاديمي واجتماعي كي يصبحوا ناجحين فاعلين.

ولذلك لا بد من تطبيق ثالوث الدعم المتمثّل في:

- دعم مدرسي التربية الخاصة.
- دعم متخصصي المناهج وتكييفها.
- دعم التّقنيّين بتوفير الوسائط والتسهيلات اللازمة.

ولا يفوتنا القول إن للمناهج المبنيّة على أسس صحيحة تسهم في نجاح عملية الدمج؛ إذ إنها تتناول البناء: النفسي والاجتماعيّ والتربويّ، وحتى تكون أكثر فاعلية، فلا بد أن تتوافر فيها العناصر الآتية:

- التركيز على موضوع أو مشكلة أو سؤال مركزي.
- تحديد الموارد والمصادر الطبيعية.
- تصميم المشروع المتكامل.
- تصميم التدريس اليومي الترابطي.
- التقويم متعدّد الأوجه.

كما يلفت الفصل النظر إلى أهمية التعديلات والتكييفات الشاملة لتلافي أوجه القصور في البرنامج وتعزيز أوجه القوة والنجاح بما يختصر الوقت ويضمن تحقيق الأهداف بموضوعية وتقويم فعّال نحو أهداف مرسومة.

مراجع الفصل الثامن Reverences

Fisher, D. (2000) Curriclum and Instruction. The high school Magazine 7(7), 21-25.

Fisher, D.; Pumpain, I ; and Sax, C. (1999). High School Students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. Journal of the Association of persons with sever Handicaps 23: 272-82

Fisher, D.; Sax, C., and Pumpain, I. (eds). (1999) Inclusive high school: Learning from contemporary classroom Baltimore, Md.: Paul H. Brokes.

Jorgensen, C.M.(1999). A community of Learners born of trust, respect and Courage: the Foundation of inclusion and school reform at Jefferson high school. In Inclusive high schools: Learning from contemporary classrooms, edited by Fisher, D., Sax., and Pumpain, I. Baltimore , Md.: Paul H. Brooks.

Lapp, D.; Flood, J.; and Hoffman. R.P. (1996). Using Concept maping as an effective strategy in Content area instruction. In Content area reading and learning: Instructional strategies, edited by Lapp. D.; Flood, J.; and Farnan, N. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.

Jorgenson, C.M.; Fisher, D.; and Roach, V. (1997). Curriculun as a Critical factors related to the inclusion and achievement of students with disabilities. CISP Issue Brief 2 (2): 1-15.

MC Gregor, G., and Vogelsberg, R. T. (1998). Inclusion schooling practices pedogogical and research foundations: A synthesis of the literature that informs best practices about inclusion schooling. Baltimore, Md.: Paul H. Brookers.

NASSP (1996). Breaking ranks: Changing an Americaninstitution. Reston, Va: NASSP.

Ogle, D. (1986). K-W-L: A teaching model that develop active reading of expository text. The Reading Teacher 39:564-70.

Staub, D., and Peck, C.A. (1995). What are the outcomes for non disabled Students? Educational Leadership 52 (4): 36-40

Taylor, S. J. (1988). Caught in the continuum: A critical analysis of the Principle of least restrictive environment journal of the Association of Persons with Severe Handicaps 13:41-53

Tomlinson, C.A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria. Va,: Association for Supervision and Development.

مواجهة التحدي
الجدول المكثف في مدارس الدمج

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على معالجة تحديات الجدول المكثف، على وفق ما يأتي:

1- التحول في التفكير.

2- التغير في دور مديري المدارس.

3- التحديات التي سوف يواجهها مدير المدرسة.

4- فوائد الجدول الدراسي المكثف.

الفصل التاسع

مواجهة التحدي

الجدول المكثف في مدارس الدمج

Eisenberger, J.; Bertrando , R.; and Conti - D'Anlonio, M. (2000)

إنَّ إعادة بناء جدول دراسي يعني في كثير من الأحيان إجراء تعديل بسيط في الجدول الدراسي التقليدي على أمل أن يعقب ذلك اتباع أساليب تدريس مبتكرة وتحسن في مستوى تحصيل الطالب، فإجراء تعديلات في الجدول الدراسي التقليدي قد لا يؤثر على مستوى نمو الطالب، أما القرارات التي يتخذها كل من مدرسي التعليم العام ومدرسي التربية الخاصة فيما يتعلق بالأنشطة المدرسية في أثناء اليوم الدراسي فهي التي تحدث التغير في مستوى نمو الطالب وبخاصة ما يتعلق بالطلاب المعوَّقين.

إن مدرسي التعليم العام الذين يعملون على وفق الجدول الدراسي المكثف Block Scheduleيجب أن يُعلموا الطلاب العمليات والأساليب اللازمة للاستقلالية كما حدّدها "بندورا" (Bandura, 1997) للنجاح في تدريس الطلاب المعوَّقين، وذلك بتطبيق المهارات الآتية:

- تخطيط الأنشطة وتنظيمها وإدارتها.
- تقديم المساعدة وتوفير المصادر في الأوقات المناسبة.
- رفع درجة دافعية الطلاب حتى يشاركوا في الأنشطة.
- استخدام المعلومات المعرفية والأساليب التي تساعد على تكملة الواجب.
- اكتساب المعارف والمهارات التي تساعد على التعامل مع البيئة.

التحول في التفكير:

على كل من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام أن يتعاونوا معاً من أجل تطوير المعايير اللازمة لقياس الأداء المرتبط بالأهداف التعليمية، وعلى إحراز

التقدم أو التحسن في الأداء الواقعي وليس النتائج الرقمية، فعلى هؤلاء المدرسين أن يطوروا أساليب متعددة للتقويم حتى يتمكن الطلاب من إظهار كل ما يعرفونه وما يستطيعون أن يفعلوه وما يفهمونه، كما يجب عليهم مراجعة أداء الطالب وتقويمه ومكافأته باستمرار وتعزيز التحسن في الأداء، وعلى المدرسين أن يعرفوا أنه في كثير من الأحيان عندما نشك في قدرات الطالب الذاتية فإن ذلك يقف عثرة أمام تقدمه ويمنعه من بذل الجهد والنشاط اللازم للنجاح (ايزنبرجر وكونتي - دي انطونيو وبيرتراندوا (تحت الطبع) (Eisenberger; Conti- D' Antonio and Bertrando

إنَّ التدريس والتدريب وممارسة الخطط والأساليب التي تعلم الاستقلالية سوف تؤدي بمفردها إلى تحسن التحصيل الدراسي ولكنها ستساعد الطلاب على التحكم بصورة أفضل في الواجبات المدرسية (باندورا Bandura, 1997).

التغيير في دور مديري المدارس:

إن دعم مديري المدارس للتغيرات والممارسات الجديدة في المدرسة يعتبر عاملاً مهماً في نجاحها، فمدير المدرسة يمكنه أن يُعرف المدرسين إلى الأسس التربوية التي تساعد على نجاح عملية الدمج وكيف يمكن للجداول الدراسية المكثفة أن تساعد على تطبيق برامج الدمج بنجاح، وكما أشار كل من أودفوري - سولنر وثاوسند (Udvori - Salner and Thousand 1995) أن الدمج هو عملية اجتماعية سياسية لا تتطلب فقط الاهتمام بالطلاب ولكن أيضاً تتطلب تطوير أساليب التدريب وابتكارها وتعديلها.

وهنا يجب تعرُّف الأداء المتوقع من الطلاب بمن فيهم الطلاب المعوَّقون، لذلك لابد من التركيز على أفضل التطبيقات التربوية التي تساعد الطالب على الاستقلالية في اتخاذ القرارات وفي التغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، وذلك باكتساب قائمة من المهارات وأساليب التعليم وأساليب جمع المعلومات؛ ليصبح قادراً على التعلم الذاتي وبالتالي الاستقلالية.

إن الدور التقليدي لمدير المدرسة يجب أن يتغير بتطبيق الجدول الدراسي المكثف،

وإن عليه أن يعدل فلسفته لتتلاءم مع هذا النوع من الجداول الدراسية، وأن يعيد النظر في بعض القوانين واللوائح والممارسات التي ثبت عدم فاعليتها خلال السنوات الماضية ومنها:

- عدم المرونة في تطبيق أساليب التدريس وطرائقه.
- تجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة أو المتساوية في فصول خاصة بهم.
- الاهتمام بدرجات الطالب وليس بالأداء الواقعي لهذا الطالب.
- مقارنة أداء أو درجة الطالب بالطلاب الآخرين.

إن هذه الممارسات يجب أن يحل محلها أساليب تدريس متنوعة وفصولاً دراسية واقعية قائمة على أساس التنوع والاختلاف بين الطلاب، وأن يتم تقويم الطالب ومقارنته بنفسه وليس بالآخرين أي مقارنه أدائه الحالي بأدائه السابق، وأن يسود الفصل روح التعاون بين الطلاب بدلاً من التنافس.

فإذا أراد مدير المدرسة من المدرسين أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب فعليه أن يشجع تطبيق أساليب وطرائق جديدة، وتدريس سلوكات تؤدي إلى النمو في القدرات العقلية، وتطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم، وأن يعتبر أولياء الأمور شركاء للمدرسة وأن التعليم هو مسؤولية مشتركة بالإضافة إلى هذه الجوانب المرتبطة بالتدريس وعلى مدير المدرسة السماح لمدرسي التربية الخاصة أن يساعدوا في علاج مشكلات الطلاب بطرائق مختلفة كل حسب طبيعة مشكلته وأن يساعدوا الطلاب المعوَّقين على التعلم في إطار فصول التعليم العام بدلاً من التعلم الفردي.

إن مدير المدرسة يستطيع أن يؤثر في دعم التعليم في فصول الدمج عن طريق مساعدة المدرسين وتشجيعهم على تطوير المهارات المهنية خاصة بالنسبة لمدرسي التعليم العام لمساعدتهم على العمل مع الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج، وعليه أن يساعد على وضع جدول دراسي يسمح بالتعاون المخطط والمدروس بين كل من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام لكي يصبح الدمج في الجدول المكثف ناجح، انظر الشكل رقم (1) الذي يوضح نموذج لجدول مكثف.

إطار عمل للملاحظة.

يحتوي الجدول المكثف على ثلاثة عناصر رئيسة هي:

أ- التوضيح أو التهيئة Explanation

ب- التطبيق Application

ج- التجميع أو الصوغ Synthesis

وهذه الجوانب أو العناصر الثلاثة تتطلب ممارسات محددة من كل من مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام لدعم نجاح الطالب في التحصيل الدراسي (كنادي ورتج Canady and Retig, 1996) كما أن هذا النموذج يزود مدير المدرسة بإطار عمل لما يجب أن يراه عندما يقوم بإجراء ملاحظات داخل الفصل بالتعاون مع مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام.

أما خلال مرحلة التوضيح فتتم عملية تعزيز وتفصيل المعلومات التي سبق تعلمها، كما يتم عرض للمهارات والمعلومات الجديدة وتقويمها بشكل صحيح.

وفي مرحلة تطبيق الدرس يجب إعطاء وقت كافٍ للدرس؛ ليتم التفاعل بين المدرس والطلاب، وتفاعل الطلاب مع المواد والموضوعات التي يتعلمونها، في الوقت الذي يقوم فيه المدرس بملاحظة أداء كل منهم وتعرُّف مدى فهمه ودرجة استيعابه للمعلومات، ومراقبة سلوكه.

وفي خلال مرحلة التجميع أو الصوغ يتم تطبيق بعض الأنشطة للتأكد من حصول الطلاب على المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس، كما يحدد المدرس في هذه المرحلة الواجبات المنزلية ومواعيد الدروس الفردية، كما يقوم بتصحيح بعض المفاهيم المشوشة (كونتي دي انتونيو وبيرلندو وازنبرجر Conti- D'Antonio, Berlrondo, and Eisenberger, 1998).

التحديات التي سوف يواجهها مدير المدرسة:

قد يتردد مدير المدرسة في تطبيق برنامج دمج كامل في مدرسته وذلك للتحديات التي سوف يواجها وتتمثل في:

1- تغيير الجدول الدراسي الرئيس وما ينتج عنه من معارضة بعض المدرسين.

2- السماح لمدرسي التربية الخاصة بوضع جداول خاصة بهم وبطلابهم.

3- أن يراعى في محتويات الجدول الجديد الأولويات المتعلقة باحتياجات الطلاب المعوّقين.

4- عدم الاعتماد على الجداول التي يصممها جهاز الكمبيوتر والاعتماد على الجداول المصممة يدوياً لتراعي احتياجات الطلاب المعوّقين.

5- يُقوَّمُ الطلاب المعوّقون بما يتلاءم مع اختلاف إعاقاتهم وتنوع مدرسيهم.

6- مطالبة مدرسي التربية الخاصة ومدرسي التعليم العام بالتعاون في التدريس.

7- دعم التغير الأساسي في أساليب التدريس التي يتطلبها الجدول المكثف وبرامج الدمج الناجحة.

يجب أن يزود الطلاب جميعهم بالأدوات اللازمة لنجاحهم لا في المدرسة فحسب بل في الحياة العملية أيضاً، ولكي يصبح الطالب ذاتي القرار فإن عليه أن يتمكن من مجموعة من مهارات التعلم، وأن ينمي قدرته على التأثير والتفاعل، وأن يكون شعاره "أنا أستطيع" إذ إن هذا سوف يقوده في النهاية إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس وأن يصبح عضواً مسؤولاً في المجتمع وهذا هو الهدف الذي من أجله وضعت قوانين تربية المعوّقين في الولايات المتحدة الأمريكية.

شكل رقم (1)

نموذج للجدول المكثف

نموذج (أ) لأيام السبت والإثنين والأربعاء

الوقت	المادة
9.30-8	لغة (تدريس مشترك)
11-9.30	أنشطة / تربية رياضية
12-11	استراحة وفترة غذاء
1.30-12	رياضيات (تدريس مشترك)

نموذج (ب) لأيام الأحد والثلاثاء والخميس

الوقت	المادة
9.30-8	علوم (تدريس مشترك)
11-9.30	أنشطة / فنون
12-11	استراحة وفترة غذاء
1.30-12	علوم اجتماعية (تدريس مشترك)

فوائد الجدول الدراسي المكثّف:

عندما يتم صوغ الجدول الدراسي المكثف وتطبيقه بشكل جيد في برامج الدمج فإن ذلك سوف يعود بالفائدة على الجميع: طلابا ومدرسين إضافة إلى الحد من المشكلات والتحديات التي تواجه عملية الدمج.

أ- الفوائد الخاصة بالطلاب:

1- عدد قليل من الحصص أو المواد الدراسية في اليوم الواحد مما يساعد على زيادة التركيز والتنظيم والتذكر وزيادة الإلمام بموضوع الدرس.

2- وقت أطول يساعد على عرض المعلومات بطريقة مفصلة ويساعد على تطبيق أساليب التعليم المختلفة، كما يساعد على زيادة فهم الموضوع.

3- تغذية راجعة مباشرة وسريعة إذ إن طول الدرس سوف يسمح للمدرس بعرض الدرس وإجراء الاختبارات على موضوع الدرس وتصحيح هذه الاختبارات وإعطاء النتيجة لطلاب مما يوفر تغذية راجعة سريعة للطلاب، كما يساعد أيضاً على الإجابة عن استفسارات الطلاب.

4- توافر الوقت الذي يساعد على دراسة الموضوع بشكل مفصل وبمعلومات أكثر عمقاً وشمولية.

5- يصبح الطلاب المعوَّقون جزءاً من الفصل وليسوا معزولين عنه؛ وذلك لأن الوقت يسمح للمدرس بالتعامل مع الاحتياجات الفردية لكل واحد منهم.

6- تسمح للطلاب جميعهم المشاركة بفاعلية في فصول التعليم العام والحصول على الدعم الملائم الذي يساعد على النجاح في المدرسة.

7- يمكن للطلاب ممارسة وتطبيق الاستقلالية في التعلم وأن يحصلوا على تغذية راجعة مباشرة لنتائج هذه التطبيقات.

8- يمكن للطالب بمساعدة المدرس أن يُعالج جوانب الضعف لديه وأن يُركز على احتياجاته الخاصة.

ب- الفوائد الخاصة بمدرس التربية الخاصة:

- يمكن للمدرس المساعد أن يساند دور مدرس التربية الخاصة وذلك عن طريق مراقبة وتقويم مدى تقدم الطالب.
- يمكن للمدرس المساعد أن يقوم بملاحظة الطلاب المعوَّقين في أثناء تفاعلهم الصفي وأن يقوّم احتياجاتهم الخاصة من أجل إجراء تعديلات في أساليب التدريس.

ج- الفوائد الخاصّة بمدرس التعليم العام:

- تخطيط مشترك أو تعاوني خلال وقت الدرس.
- توافر الوقت اللازم للتحضير واستخدام أساليب تدريس متنوعة.
- توافر الوقت اللازم للتفاعل والتعامل المباشر مع الطلاب خلال الدرس.
- يمكن لمدرس: التعليم العام والتربية الخاصة أن يتقاسما عبء العمل مما يؤدي إلى التخفيف من عزلة المدرس.

خلاصة

يؤكد هذا الفصل أن تعديل الأنشطة المدرسية هو ما يحدث تغييراً أفضل في مستوى الطالب أكثر من تعديل الجدول الدراسي التقليدي.

وهذا يتطلب **تغيير دور** مديري المدارس الذي يذكي روح الحماسة لدى المدرسين لتطبيق **أساليب تدريس** مطوّرة إبداعية مبتكرة وتشجيعهم على تطوير مهاراتهم المهنية وهذا يجعله يواجه التحدّيات المتعلقة بالجدول الدراسي والتقويم... مما يتطلب تزويد الطلاب أيضاً بالأدوات اللازمة لنجاحهم في المدرسة؛ ليحذقوا مجموعة من مهارات التعلم التي تنمي قدراتهم على التأثير والتفاعل ؛ كي يصبحوا أصحاب قرار مستقل.

ويناقش الفصل أحد هذه التحديات، ويتمثل في تعديل الجدول الدراسي وتكثيفه وما يجنيه كل من الطلاب ومدرسي: التربية الخاصة والتعليم العام مما يؤدي إلى تخفيف عزلة المدرسة عن المجتمع المحلي وعزلة المعلمين بعضهم عن بعض؛ لما يقدمه هذا البرنامج من دورات ومشاغل تشاركية ويوثق العلاقات: الاجتماعية والتربويّة فيما بينهم.

References مراجع الفصل التاسع

Bandura, A. (1997). Self- efficacy: The exercise of control New York: W. H. Freeman and Co.

Canady, R. L., and M.D. Reting. (1996). Teaching in the block: Strategies for engaging active learners. Princeton, N.J.: Eye on Education.

Conti - D'Antonio, M.;R. Bertrando; and J. Eisenberger. (1998). Supporting students with learning needs in the block. Princeton, N. J.: Eye on Education.

Eisenberger, J.; M. Conti- D'Antonio; and R. Bertrando. (In press). Self-efficacy: Raising the bar for students with learning needs. Princeton, N. J.: Eye on Education.

Hughes, C. (1999). Helping adolescents with learning disabilities become strategic learners. Bridges: Research in to Practice, Spring. University Park, Pa: Pennsylvania State University College of Education.

Janne Eisenberger, (jeisenb @ ucf. k 12. Pa. us), a WAU consultant, teaches in a support program for students with learning needs is the 504 Coordinator at Unionville Chadds Ford School District. For more information, contact Eye on Education, 6 Depot Way West, Suite 106, Larchmont, NY 10538 or joanne Eisenberger, 5014 Ferris Drive, Wilmington, DE 19808. HSM

Klinger, J. K., an S. Vaughn. (1999). Student's perceptions of instruction in inclusion class rooms: Implications for students with learning disabilities. Exceptional Children 66: 1,23-37.

Marcia Conti – D'Antonio, (mcontid @ ucf. k 12. Pa. us), WAU Consultant, is apeer coach at Unionville Chadds Ford School District. She may be reached at (610) 347-0970 ext. 3325.

Meltzer, L. (1992). Strategy use in students with learning disabilities: The challenge of assessment. In Strategy assessment for students with learning disabilities: form theory to practice, edited by L. Meltzer. Austin, Tex.: Pro- Ed.

Robert Bertrando (bertra @ ucf, k 12. Pa. us), a WAU Consultant, is the K-12 social studies supervisor for the Unionville Chadds Ford School District.

Sternberg, R. (1988). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Viking Press.

Udvari-Solner, A, and J.S. Thousand. (1995). Promising practices that foster inclusive education. In Creating an inclusive school, edited by R. A. Villa and J. S. Thousand. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

الفصل العاشر 10

التعامل مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل يحتاج التعامل مع سلوك معين إلى أسلوب واحد أم أساليب مختلفة؟
2- هل يمكن أن يكون هذا السلوك ناتجاً عن عدم ملاءمة المنهج أو عن عدم ملاءمة أساليب التدريس؟
3- هل هذا السلوك ناتج عن عدم قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم والموضوعات التي يدرسها؟
4- هل هذا السلوك ناتج عن إعاقة الطالب؟
5- هل هذا السلوك ناتج عن عوامل أخرى؟
6- هل يمكن التحكم بأسباب هذا السلوك؟
7- كيف يمكن أن أحدد ما إذا كان هذا السلوك لا يصدر عن الطالب إلا في أثناء وجوده في الفصل؟
8- كيف يمكن أن يتعلم الطالب مراقبة سلوكه والتحكم فيه؟
9- كيف يمكن أن أعرف أن ما استخدمه المعلم من أساليب للتعامل مع السلوك لا يتعارض مع الحقوق القانونية للطالب؟
10- كيف استخدام أساليب التعزيز لخفض السلوك غير الملائم؟
11- هل من المناسب استخدام أسلوب العقاب؟

الفصل العاشر
التعامل مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج
Daniels, V. (1998)

إنَّ الاحتفاظ بالسلوك الملائم داخل الفصل يعتبر عملية معقدة وصعبة وبخاصة عندما يعمل المدرس مع الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج، فتصبح عملية استمرارية السلوك غير الملائم مصدر قلق وتوتر للمدرس، فعلى المدرس أن يفكر ويختار بعناية تامة الأساليب الملائمة للتعامل مع السلوك غير الملائم الذي يصدر عن الطالب المعوَّق داخل فصول الدمج، فبالرغم من أن السلوك غير الملائم الذي يصدر عن بعض الطلاب المعوَّقين شبيه بذلك الذي يصدر عن الطلاب غير المعوَّقين إلا أن الأساليب التي تستخدم في التعامل مع هذا السلوك يجب أن تكون مختلفة في الحالتين.

ويُقدّم هذا الفصل لمدرسي فصول الدمج اقتراحات تساعدهم على التعامل مع السلوك غير الملائم الذي قد يصدر عن الطلاب المعوَّقين، كما سوف تساعدهم على تنمية مهارات التشخيص القائمة على التفكير والاختيار.

هل التعامل مع سلوك معين يحتاج إلى أسلوب واحد أم أساليب مختلفة؟

عندما يصدر عن الطلاب المعوَّقين سلوكاً غير ملائم مشابها للسلوك غير الملائم الذي يصدر عن الطلاب غير المعوَّقين، فإن مدرس الفصل يستطيع أن يستخدم الأسلوب نفسه للتعامل مع هذا السلوك عند المجموعتين مع الأخذ بعين الاعتبار إجراء بعض التعديلات على هذا الأسلوب؛ ليتلاءم استخدامه مع الطلاب المعوَّقين، والكثير من أنواع السلوك غير الملائم الصادر من بعض أفراد المجموعتين يكون متشابهاً في طبيعته، وعند اختيار المدرس أسلوباً معين للتعامل مع السلوك الملائم الذي يصدر عن الطالب المعوَّق فإن عليه التأكد من أن هذا الأسلوب يتناسب مع مستوى نضج الطالب ونموه، وأن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة إعاقة الطالب والحقوق القانونية لهذا الطالب.

إن الإجابة عن الأسئلة العشرة التالية تساعد المدرس على التحليل الشخصي للمواقف التي يحدث فيها السلوك غير الملائم، إضافة إلى المساعدة في اختيار الأسلوب المناسب للتعامل مع السلوك غير الملائم.

السؤال الأول:

هل يمكن أن يكون هذا السلوك غير الملائم ناتجاً عن عدم ملاءمة المنهج، أو عن عدم ملاءمة أساليب التدريس؟

إذا كانت المناهج وأساليب التدريس المستخدمة داخل فصول الدمج لا تتلاءم مع طبيعة الاختلاف في القدرات والاستعدادات بين طلاب الفصل فإنه من الممكن أن تسهم في ظهور سلوكات غير ملاءمة كذلك فإن عدم قدرة المدرس على مواجهة الاحتياجات المتنوعة للطلاب داخل فصول الدمج يزيد من احتمالات ظهور السلوك غير الملائم، ولهذا على المدرس أن يطوّر من قدراته ومهاراته التي تساعد على مواجهة الاختلافات داخل الفصل، ذلك بأن تؤخذ بالاعتبار العوامل الآتية:

- عدد طلاب الفصل، وتناسب هذا العدد مع وقت الدرس وقدرة المدرس على تلبية احتياجات الطلاب.
- تركيبة الفصل، نسبة الطلاب المعوَّقين إلى نسبة الطلاب غير المعوَّقين، وأنواع الإعاقات المختلفة للطلاب المعوَّقين، والقدرات المختلفة للطلاب غير المعوَّقين.
- اختلاف الثقافة واللغة ونسبة الطلاب الذين لا يتحدثون بلغات مختلفة داخل البيت ولا زالوا يتعلمون اللغة الإنجليزية، كذلك نسبة الطلاب الذين ينتمون إلى ثقافات مختلفة عن الثقافة الأمريكية.
- توافر وقت كاف للتحضير والإعداد للدرس؛ إذ إن العمل في فصول الدمج يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً أطول للتحضير للدرس؛ كي يتمكن من استخدام الوسائل والأدوات والأنشطة المختلفة لتصل المعلومات إلى الطلاب جميعا.
- توافر المعدات والأدوات والمواد التعليمية اللازمة؛ لأن حاجة فصول الدمج للوسائل والأدوات التعليمية المساعدة تكون أكثر من حاجة الفصول العامة وذلك لمواجهة الاختلافات بين الطلاب في فصول الدمج.

إذا كان السلوك غير الملائم ناتجا عن عدم ملاءمة المنهج أو أساليب التدريس،

فعلى المدرس أن يعيد النظر في مستوى صعوبة المنهج وفي العناصر التي يتكون منها بحيث يتم تعديلها وتكييفها لتتلائم مع طلاب الفصل جميعا، لأن ذلك سوف يعود بالفائدة على الطلاب جميعا، كذلك فإن على المدرس إعادة النظر في أسلوب التدريس الذي يستخدمه، وعليه أن يراعى التنوع في الأساليب لتتلاءم مع القدرات المتنوعة لطلاب الفصل، كما أن على المدرس أن يستخدم أسلوب التشخيص لتعرُّف قدرات الطلاب ومن ثم يختار الأساليب والأنشطة التعليمية التي تتناسب مع هذه القدرات، وبهذا يصبح كل طالب داخل الفصل واعياً ومدركاً لما يجري داخل الفصل، ومتفاعلاً مع الأنشطة والمواد التعليمية داخل الفصل لأنها تتلاءم مع قدراته ومهاراته.

السؤال الثاني:

هل السلوك غير الملائم ناتج عن عدم قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم والموضوعات التي يدرسها؟

عندما يحدث التضارب بين المفاهيم التي يدرسها الطالب وبين تطبيقاتها في الحياة العملية فإن ذلك يؤدي إلى ظهور السلوك غير الملائم، فقد يرفض الطالب أن يتعلم وأن يفهم موضوعات أو مفاهيم لا يرى بأن لها علاقة بالحياة العملية، وفي هذه الحالة فإن على المدرس أن يربط موضوعات الدرس بواقع الطالب وبما يلمسه ويتعايش معه في الحياة العامة، حتى يتمكن الطالب من الربط بين ما يتعلمه في الفصل من مفاهيم وبين ما هو موجود في الحياة العامة.

وقد تكون المفاهيم أو الموضوعات التي يطرحها المدرس في الفصل مترابطة ومتوافقة مع ما هو موجود في الحياة العامة إلا أن هذا الطالب تنقصه المهارات اللازمة لاكتساب هذه المفاهيم، ولهذا فعلى المدرس تبسيط الأساليب المستخدمة في توصيل هذه المفاهيم، وأن يركز على مستويات أداء محددة تتناسب مع مستوى هذا الطالب حتى يتمكن من فهم هذه الموضوعات وحتى تكون لها معنى، فإن ذلك سوف يساعد على الحد من احتمالات ظهور السلوك غير الملائم (ماير وداردج Moyer and Dardig, 1978)

السؤال الثالث

هل السلوك غير الملائم ناتج عن إعاقة الطالب؟

قد تنتج بعض أنواع السلوك غير الملائم عن إعاقة الطالب، كما في حالة الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات السلوكية، وقد يكون هذا السلوك غير الملائم ناتجا عن فعل متعمد من الطالب لإحداث اضطرابات داخل الفصل، ولهذا فلابد من العمل على تحديد السبب الرئيس للسلوك غير الملائم قبل تحديد أسلوب التعامل معه، وإن هذا الأمر يتطلب تحليل دقيق للسلوك غير الملائم على وفق الخطوات الآتية:

1- توضيح أنواع السلوك التي تحتاج إلى اهتمام المدرس.
2- تحديد الأضرار أو الأخطاء المترتبة على هذا السلوك.
3- تقرير ما يجب عمله للتعامل مع هذا السلوك.
4- تحديد نوع السلوك الملائم المطلوب من الطالب أن يؤديه.
5- وضع خطة لمعالجة المتغيرات أو الظروف التي تسهم في إحداث السلوك غير الملائم والاستعانة بآراء المختصين في تحديد أسباب هذا السلوك. (شارلز Charles 1996).

على المدرس تحليل السلوك غير الملائم والاستعانة بآراء المختصين في تحديد أسباب هذا السلوك.

لقد اقترح كل من "ريدل ووتنبرج" Redle and Wattenberg, Cited in Charles 1996.

إن على المدرسين تطبيق أسلوب التفكير التشخيصي عندما يتعاملون مع السلوك غير الملائم الصادر عن الطالب، فإن هذا الأسلوب يشتمل على الحقائق والمعلومات جميعها، والكشف عن العوامل أو الأسباب الحقيقية لهذا السلوك، واتخاذ القرار باستخدام أسلوب معين للتعامل مع هذا السلوك بمرونة وفاعلية، إن نجاح استخدام أسلوب التفكير التشخيصي يعتمد إلى حد كبير على معرفة المدرس بالخصائص العامة والخصائص: الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية والانفعالية والجسمية للطالب المعوَّق.

السؤال الرابع

هل السلوك غير الملائم ناتج عن عوامل أخرى؟

إن الكثير من المواقف والأحداث التي تحدث داخل الفصل يمكن أن تسهم في إحداث السلوك غير الملائم، مثل طريقة ترتيب أثاث الفصل وأدواته ومعدّاته، علاوة على الإحباطات والاستفزازات التي يتعرض لها الطالب داخل الفصل، كذلك فإن تحول الطالب أو انتقاله من فصل إلى آخر، أو من مدرسة إلى أخرى، وكل ذلك يؤدي إلى اضطراب العلاقة بين الطالب وبين الفصل بمكوناته المختلفة، وبالتالي زيادة احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

وعلى المدرس أن يعرف جيداً أن المناخ العام داخل الفصل والطريقة التي تمت بها ترتيب أثاث الفصل ومعداته يمكن أن يعملا على تشجيع ظهور السلوك غير الملائم، ولهذا فلابد من العمل على تقويم المناخ العام في الفصل باستمرار والنظر في إعادة ترتيب أثاث الفصل بما يؤدي إلى تسهيل حركة الطلاب داخله من جهة وعدم تقارب الطلاب مُثيري الاضطرابات من بعضهم البعض من جهة أخرى، فإن ذلك سوف يساعد على الخفض من احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

كما أن على المدرس أن يقيّم سلوكه وحركاته في أثناء عملية التدريس ليرى ما إذا كان منها ما هو ملفت للنظر بحيث يقوم الطالب بتقليده واستخدامه كمادة للسخرية وإثارة الاضطرابات داخل الفصل، لهذا فعلى المدرس مراعاة الآتي:

1- إعداد منهج مناسب لمواجهة الاحتياجات المختلفة للطلاب.

2- فهم الخصائص التي يتميز بها كل طالب، وأن يتم التعامل معه وتشجيعه وفق هذه الخصائص والاحتياجات الخاصة.

3- أن يقوم المدرس باستمرار بتقويم أساليب تدريسه وسلوكه، وأساليب تعاونه مع الطلاب.

السؤال الخامس

هل يمكن التحكم بأسباب هذا السلوك غير الملائم؟

إن باستطاعة المدرس أن يتحكم بالعديد من المتغيرات التي تساعد على الحد من ظهور السلوك غير الملائم، فباستطاعته القيام بالآتي:

- تعديل المنهج وتكييفه.
- تعديل أساليب التدريس وتغييره.
- مواجهة القدرات المختلفة للطلاب.
- إجراء تغيرات في أسلوب التعامل أو التواصل مع الطلاب.
- تغير الاتجاهات نحو الطلاب المعوَّقين.

إن تحكمك كمدرس ومراجعتك هذه المتغيرات جميعها باستمرار سوف يساعد على توفير بيئة تعليمية أفضل للطلاب بما يضمن الاهتمام باحتياجاتهم الخاصة، فإن ذلك سوف يساعد على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

السؤال السادس

كيف أستطيع أن أحدد ما إذا كان هذا السلوك غير الملائم لا يصدر عن الطالب إلا في أثناء وجوده في الفصل؟

إن هذا سؤالاً صعباً ولكن يمكن الإجابة عنه من خلال إجراء تقويم شامل لأسلوب التدريس أو نمطه والممارسات التربوية داخل الفصل، والتقويم يساعد في الحصول على بعض المعلومات التي تتعلق بأسباب هذا السلوك غير الملائم، وما إذا كانت هذه الأسباب ناتجة عن إعاقة الطالب أم عن المناخ السائد في الفصل، وفي هذا الصدد فإنه يمكن استخدام استبانة التنبؤ بمسببات السلوك داخل الفصل Fuchs, Fernstorm, Scott, Fuchs, and Vendermer) Classroom Ecological Inventory 1994) في تحديد العلاقة بين الأسباب وبين السلوك غير الملائم الصادر عن الطالب داخل الفصل، وتساعد هذه الاستبانة على تقويم بعض الظواهر التي تظهر في البيئة التعليمية سواء في الفصل أو في المدرسة، وعن طريق هذا التقويم أو التحليل يمكن جمع معلومات محددة حول الطالب وسلوكه والبيئة المدرسية ومدى ارتباط ذلك

بالسلوك غير الملائم (إيفانس وإيفانس وجابل Evans, Evans, and Gable 1989) وبذلك يمكن الحصول على صورة أكثر وضوحاً واكتمالاً عن هذا الطالب مما سوف يساعد على عمل برامج أكثر شمولية وأكثر ملاءمة لتعديل سلوكه، كذلك فإن هذه الاستبانة سوف تساعد على الحصول على معلومات حول أحداث ومتغيرات متعددة يمكن أن يكون لها دور في التأثير على سلوك الطالب.

إن تقويم أداء الطالب داخل الفصل يفيد كثيراً في تعرُّف على الأسباب التي أدت إلى حدوث السلوك غير الملائم، وأن هذا سوف يساعد على مواجهة المشكلات السلوكية الصعبة التي تصدر عن الطالب (دانلوب وآخرون Dunlop et al, 1993) (فوستر وجونسون ودانلوب Foster, Johnson and Dunlop 1993) وذلك بإعداد أسلوب علاجي فردي وشامل يتناسب مع طبيعة هذه المشكلة ومع الاحتياجات الخاصة لهذا الطالب.

السؤال السابع

كيف يتعلم الطالب مراقبة سلوكه والتحكم به؟

يمكن تعليم الطالب مراقبة سلوكه والتحكم به عن طريق تدريبه على مهارات المراقبة الذاتية للسلوك التي تشمل على:

- التسجيل الذاتي.
- المراقبة الذاتيّة للسلوك.
- التعزيز الذاتي للسلوك الملائم.
- التقويم الذاتي.
- العقاب الذاتي للسلوك غير الملائم.

(كارتر Carter 1993)، (هيجس ورهل وبترسون Hughes, Ruhl, and Peterson 1988)، (روزنبوم ودراهمان Rosenbaum and Drahman 1979).

لقد أكدت الدراسات العديدة التي أجراها كل من (ماكارل وسفوبودني وبير Mccarl, Svobodlny, and Beare, 1991) وكل من (نيلسون وسميث ويونج ودود Smith, Young, and Dodd, 1991) و (براتير وجوى وشلمان وتمبل وميلر Prater, Joy,

(Chilman, Temple, Miller 1991) إلى أن أسلوب المراقبة الذاتية للسلوك له تأثير فعّال على تغير السلوك وعلى زيادة التحصيل الدراسي، ولقد أجريت هذه الدراسات على عدد كبير من الطلاب ذوي القدرات والإعاقات المتنوعة: إذ اشتملت على طلاب متوسطي التحصيل الدراسي، وطلاب ذوي إعاقات خفيفة، وطلاب ذوي إعاقات متوسطة، إضافة إلى طلاب ذوي إعاقات شديدة.

لقد لاحظ المدرسون أن أسلوب المراقبة الذاتية للسلوك يؤدي إلى فوائد عديدة منها؛ تحسين وتغير السلوك غير الملائم إضافة إلى تعميم هذه الخبرات في المواقف الاجتماعية الخارجة عن إطار المدرسة، كما يساعد على إعفاء المدرسين من الجهد والوقت الذي كانوا يبذلونه في مراقبة سلوك الطالب؛ وبالتالي ساعدهم ذلك على التفرغ لأداء أعمال أخرى، كما أدى هذا الأسلوب أيضاً إلى زيادة قدرة الطالب على تحمل المسؤولية وأداء الواجبات باستقلالية (فريث وارمسترونج Frith and Armstrong 1986) إضافة إلى ما سبق فإن أسلوب المراقبة الذاتية للسلوك يعتبر من الأساليب التي من السهل على الطالب أن يفهمها ويطبقها بقليل من المتابعة والإشراف من جانب المدرس، كما تساعد على أن يصبح الطالب أكثر نجاحاً واستقلالية في الفصل وفي الحياة العامة (دانلوب ودانلوب وكوجل وكوجل Danlop,Danlop, Koegel, Koegel, 1991).

بالطبع فإن تعليم الطالب أسلوب المراقبة الذاتية للسلوك لا يجب أن ينظر إليه كبديل للمنهج الجيد (دانلوب وآخرون Danlop , et al. 1991) ذلك المنهج الذي يهتم بتعليم المهارات الاجتماعية والأكاديمية، وفيما يأتي بعض الخطوات التي تتبع لتعليم مهارات المراقبة الذاتية للسلوك:

- تحديد السلوك المراد تغيره وتعريفه أو تعديله أو تشكيله.
- تحديد السلوك الملائم المراد تعلمه وتعريفه.
- جمع المعلومات المتعلقة بأسباب السلوك وشدته وتكراراته.
- تعليم الطالب كيفية تطبيق أسلوب المراقبة الذاتية.
- تطبيق الطالب لأسلوب المراقبة الذاتية.
- تقوم أسلوب المراقبة الذاتية (كارتر Carter, 1993).
- تحديد المعززات (دانلوب وآخرون Danlop et al, 1991).

السؤال الثامن:

كيف يمكن أن أعرف أن ما سوف أستخدمه من أساليب للتعامل مع السلوك غير الدائم لا يتعارض مع الحقوق القانونية للطالب؟

إن تحديد أو تقرير النوع أو الأسلوب الذي سوف يستخدم لتعديل السلوك أو تغييره لا يعتبر عملية صعبة كما يعتقد البعض، فكما سبق أن أشرنا إليه سابقاً، فإن أساليب التعامل مع السلوك التي تستخدم مع الطالب العادي يمكن استخدامها مع الطالب المعوَّق مع مراعاة بعض التعديلات أو الاستثناءات.

وقد أشار كل من "يل وشرنر" (Yell and Shriner, 1996) إلى عدد من النقاط الشاملة المرتبطة بالجوانب الرئيسة التي تؤثر على التعامل مع سلوك الطلاب المعوَّقين التي جاءت في الجزء رقم 615 k من القانون الأمريكي رقم 17-105.

- أن تتم عمليات التعامل مع السلوك بما يتلاءم أو يتوافق مع البرنامج التربوي الفردي الذي وضعه فريق من المختصين.
- تحديد العلاقة بين إعاقة الطالب وسلوكه غير الملائم.
- يجب أن تقوم المدرسة بإعلام ولي الأمر بالإجراءات التي تتخذها التي من شأنها إحداث تغير في وضع الطالب في المدرسة أو إيقافه أو طرده.
- البحث عن أماكن بديلة لتعليم الطالب.
- حماية الطالب الذي لم تتقرَّر أحقيته في برامج التربية الخاصة.
- التحويل إلى الجهات القانونية والقضائية.

عندما يقوم المدرس بتطبيق أساليب تعديل السلوك فإن عليه أن يستخدم أسلوباً مفهوماً وسهل التطبيق، وأن عليه قبل أن يقوم بتطبيق هذا الأسلوب أو استخدامه التشاور مع المسؤول الإداري في المدرسة: مديراً، مشرف التربية الخاصة، محامي المدرسة، وذلك لتحديد القواعد واللوائح والقوانين والإجراءات القانونية التي تحكم عملية التعامل مع سلوك الطلاب المعوَّقين.

السؤال التاسع:

كيفية استخدام أساليب التعزيز لخفض السلوك غير الملائم؟

يمكن للمدرسين استخدام أشكال متنوعة من المعززات لتعلم السلوك الملائم، ولقد حدد كل منماديسن وماديسن (Madsen and Madsen, 1983) خمس فئات من المعززات المستخدمة في تعليم السلوك الدائم، وهي: **الألفاظ أو الكلمات، التعبيرات الجسيمة، والاقتران، والأنشطة، والأشياء التي يمكن استخدامها كمكافآت** أو كتغذية راجعة إيجابية، ويذكر أن فاعلية هذه المعززات يعتمد على استخدامها باستمرار وبانتظام، ويمكن للمدرس أن يختار واحدة من أساليب التعزيز الآتية بما يتناسب مع كل حالة من الحالات.

- تعزيز الاستجابات المخالفة للسلوك غير الملائم مما تظهر بمعدلات منخفضة.
- تعزيز السلوك المخالف للسلوك غير الملائم.
- تعزيز سلوك بديل للسلوك غير الملائم.

لقد لاحظ الكثير من المدرسين أن هذه الأساليب تساعد على تنمية استجابات بديلة للسلوك غير الملائم.

السؤال العاشر:

هل من المناسب أن استخدم أسلوب العقاب؟

إن أسلوب العقاب الذي يستخدم في تعديل السلوك قد استخدم أو طبق بطريقة خطأ مع الطلاب المعوّقين (براتن وسمبسون وروسلو ورالي Braaten, Simpson, Rosell, and Reilly, 1988)؛ لهذا فقد أثار ذلك الكثير من التحفظات حول استخدامه كأسلوب لتعديل السلوك وبخاصة فيما يتعلق بالناحية القانونية والأخلاقية، وبالرغم من أن أسلوب العقاب قد يساعد على التغلب على السلوك غير الملائم والحد منه إلا أن له بعض العيوب، نذكر منها:

- لا يساعد على القضاء على جوانب السلوك غير الملائم جميعها.
- لا يساعد على القضاء على أنواع السلوك غير الملائم جميعها.
- لا يستمر مفعوله لفترة طويلة، أي قد يعود السلوك غير الملائم إلى الظهور مرة أخرى بعد التوقف عن استخدام هذا الأسلوب.
- لا يساعد أو لا يؤدي إلى تعلم الطالب لمهارات أو سلوكات ملائمة بديلة للسلوك غير الملائم (شلولز Schloss, 1987).

إن القرار باستخدام العقاب أسلوباً لخفض أو تعديل السلوك غير الملائم يعتبر قراراً فردياً، كما يقترح بعض المتخصصين بأنه لا يجب الاعتماد على أسلوب العقاب لتعديل أو علاج السلوك وأن يلجأ المعالج أو المدرس إلى استخدام أساليب أخرى (براتن وآخرون Braten et al., 1988) (وكونين وهرس Cuenin and Herris , 1986).

فالعقاب لا يؤدي إلى تعلم سلوك ملائم، كما أنه لا يقلل رغبة الطالب في القيام بالسلوك غير الملائم (لاري Lorrivee 1992) ولهذا فإن استخدام العقاب أسلوباً للتعامل مع السلوك غير الملائم يعتبر قراراً شخصياً، ومن أساليب العقاب التي تستخدم في المدارس:

- دفع ثمن السلوك غير الملائم بخصم عدد من الدرجات أو النقاط من رصيد الطالب.
- التعطيل المؤقت أو العزل.
- التصحيح الزائد.
- العقد المشروط.
- التعرض للمثيرات المكروهة أو غير المحببة.

وبما أن استخدام أسلوب العقاب هو قرار شخصي يعتمد على المدرس نفسه، لهذا فلابد أن يضع المدرس في الاعتبار المحاذير الآتية عندما يقرر استخدام أسلوب العقاب للتعامل مع السلوك غير الملائم.

- يجب أن يستخدم العقاب عند الضرورة أو كلما دعت الحاجة لذلك، ولا يجب أن يستخدم باستمرار؛ ليصبح رتيباً أو أسلوباً يتميز به هذا المدرس.
- يجب أن يصاحب أسلوب العقاب أساليب تعزيز إيجابية.
- أن لا يستخدم العقاب إلا في حالة تكرار السلوك غير الملائم وفي حالة إصرار الطالب على عدم الكف عن هذا السلوك.
- يجب أن يكون تطبيقه ضمن خطة علاج شاملة.
- قد يستخدم عندما لا يستجيب الطالب للمكافأة أو للمعززات الإيجابية، أو عندما لا ينجح أسلوب التجاهل في الحد من السلوك غير الملائم الذي يصدر عن هذا الطالب (لا رفن Larriven, 1992).
- يستخدم العقاب كأسلوب نهائي، أي بعد أن تفشل الأساليب المتاحة جميعها للتعامل مع السلوك، وبعد أن تكون قد اتخذت الإجراءات الملائمة للتأكد من أن هذا الأسلوب لا يتنافى مع الحقوق القانونية للطالب المعوّق.

خلاصة

يأخذ هذا الفصل أسلوباً جديداً من حيث **طرح عديد الأسئلة** التي تستهدف التعامل مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج، ويخلص إلى النصائح الآتية:

- استخدام أسلوب تربوي يراعي فيه مستوى نضج الطالب وطبيعة الإعاقة والحقوق القانونية له.
- ضرورة أن يكون المنهج ملائماً لاختلاف الطلاب في: قدراتهم واستعداداتهم.
- توافق المادة التدريسية التي يتعلمها الطلاب مع تطبيقاته العملية.
- تحليل السلوك غير الملائم والاستعانة بآراء المختصين في تحديد أسبابه.
- دراسة المناخ العامّ داخل الفصل، والعمل على توفير أسباب حركة الطلاب السهلة في داخل الفصل.

- تعديل البيئة التعليمية والتحكم بأساليب التدريس وإجراء التغييرات في أساليب التفاعل الصفي.
- التقويم الشامل المستمر لأنماط التدريس وأساليبه.
- تدريب الطلاب على مراقبة سلوكاتهم للحدّ من مظاهرها السلبية.
- نشر التوعيّة المجتمعية والقانونية بين الطلاب والمدرسين وأولياء الأمور.
- استخدام التعزيز للحدّ من السلوك غير الملائم.
- تجنب اللجوء إلى العقاب إلا في الحالات المستعصية ويعقبه التعزيز بحيث لا يكون من الاستراتيجيات الثابتة للمعلم.

ولا توجد خطة واحدة تتناسب مع أنواع السلوك غير الملائم جميعها مما يصدر عن الطلاب داخل الفصل وبخاصة الطلاب المعوّقين في مدارس الدمج وفصوله، ولهذا فإن الخطوة الأولى في التعامل مع السلوك غير الملائم تتمثل في وضع القواعد واللوائح التي تحدد سلوكات الطلاب داخل الفصل، وتحديد مسؤوليات كل طالب داخل الفصل وواجباته ما يجب وما لا يجب أن يفعله، وتحديد السلوك المتوقع من كل طالب، وتحديد المسؤوليات، وتطوير منهج قائم على مفاهيم وموضوعات ذات معنى للطالب بحيث يمكن من خلال هذا المنهج أن يكتسب الطلاب جميعا الخبرات التعليمية الناجحة بغض النظر عن اختلافاتهم وتنوعاتهم.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية إعداد الخطط المناسبة للتعامل مع السلوك غير الملائم داخل الفصل (كارتر Carter, 1993 و شلوز Schloss, 1987) ولكن القليل من هذه الدراسات ما أشار إلى جدوى هذه الخطط والأساليب المستخدمة أو فاعليتها (إيرز وماير Ayres and Mayer, 1992 و كاربنتر وماكي وهيجن Carpenter and Mckee- Higgins 1996 و ماير وهنري Meyer and Henray 1993 وماردبك وبتش - Mardick and Petch - Hogan) مع الطلاب المعوّقين في مدارس الدمج وفصوله.

يمكن لمدرس الفصل أن يستخدم أنواعاً عديدة من الأساليب للتعامل مع سلوك

الطلاب المعوَّقين في فصول الدمج، ولكن عليه أن يستخدم أسلوب التفكير التشخيصي في اختيار ما يتناسب مع:

- سلوك الطالب.
- إعاقة الطالب.
- المنهج.
- برامج وأساليب التدريس.
- الحقوق القانونية للطالب المعوَّق.

عند وضع خطة للتعامل مع السلوك غير الملائم فإن على المدرس أولاً العمل على وضع قواعد ولوائح للفصل، وتحديد المسؤوليات والحدود التي لا يجب على الطالب تجاوزها، إضافة إلى إعداد منهج وظيفي ذي معنى ومفهوم بالنسبة للطالب، وأخيراً فإن على المدرس أن يتشاور مع المسؤولين الإداريين في المدرسة فيما يختص بقانونية أساليب التعامل مع السلوك غير الملائم عند الطلاب المعوَّقين، إضافة إلى الحصول على المعلومات المتعلقة باللوائح والقوانين والنظم التي تحكم عملية التعامل مع الطلاب المعوَّقين في مدارس الدمج وفصوله.

References مراجع الفصل العاشر

Alberto, P. A., Troutman, A. C. (1995). Applied behavior analysis for teachers.(4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Ayers, B., & Meyer, L. H. (1992). Helping teachers manage the inclusive classroom: staff development and teaming star among management strategies. The school Administrator, 49 (2), 30-37.

Braaten, S., Simpson, R., Rosell,J., & Reilly, T. (1988). Using punishment with exceptional children: A' dilemma for educators. TEACHING Excptional Children, 20 (2), 79-81.

Carpenter, S. L., & Mckee- Higgins, E. (1996). Behavior management in inclusive classrooms. Remedial and special Education, 17 (4), 195-203.

Carter, J.F. (1993). Self- management: Education's ultimate goal. Teaching Exceptional Children, 25 (3), 28-32.

Charles, C.M. (1996). Building class room discipline (5th ed.). New York: Longman.

Cuenin, L.H., & Harris, K.R. (1986). Planning, implementing, and evaluating time out interventions with exceptional students. TEACHING Exceptional Children, 18(4), 272-276.

Dunlap, L. K., Dunlap, G., Koegel, L. K., & Koegel, R.L. (1991). Using self- monitoring to increase independence. TEACHING Exceptional Children, 23 (3), 17-22.

Dunlap, G., Kern, L., Deperczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Childs, K. E., White, R., &

Falk, G.D. (1993). Functional analysis of classroom variables for students with emotional and behavioral disorders. Behavioral Disorders, 18 (4), 275-291.

Evans, S. S., Evans, W. H., & Gable, R. A. (1989). An ecological survey of student behavior. TEACHING Exceptional Children, 21(4), 12-15.

Firth, G. H., & Armstrong, S. W. (1986). Self- monitoring for behavior disordered students. TEACHING Exceptional Children, 18(2), 144-148.

Foster- Johnson, L., & Dunlap, G. (1993). Using functional assessment to develop effective individualized interventions for challenging behaviors. TEACHING Exceptional Children, 25(3), 44-50.

Daniels, V. L, (1998). How to manage Disruptive Behavior inclusive classrooms. Teaching Exceptional Children, 30(3), 26-30

Fuchs, D., Fernstrom, P.,Scott , S., Fuchs, L., & Vandermeer, L. (1994). Classroom ecological inventory: A process for mainstreaming. TEACHING Exceptional Children, 26(3),11-15.

Hughes, C. A., Ruhl, K. L., & Peterson, S.K. (1988). Teaching self – management skils Teaching Exceptional Children, 20(2),70-72.

Katsiyannis, A. (1995). Disciplining students with disabilutes: What principals should know. NASSP Bulletin, 79(575), 92-96.

Kounin, J. S (1970). Discipline and group management in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Larrivee, B. (1992). Strategies for effective classroom management: Creating a collaborative climate (Leader's Guide to Facilitate Learning Experiences). Boston: Allyn & Bacon.

Madsen, C. H., Jr., & Madsen C. K. (1983). Teaching / discipline: A positive approach for educational development (3 rd.). Raleigh, NC: Contemporary publishing Company.

McCarl, J. J., Svobodny, L., & Beare, P.L. (1991). Self – recording in a classroom for students with mild to moderate mental handicaps: Effects on productivity and on - task behavior. Education and Training in Mental Retardation, 26(1),79-88.

Mayer, L. H., & Henry, L. A. (1993). Cooperative classroom management: Student needs and fairness in the regular classroom. In J. Putnam (Ed.), Cooperative Learning and strategies for inclusion: Celebrating driversity in the class room (pp. 93-121). Baltimore: paul H. Brookes.

Moyer, J. R., & Darding J. C. (1978). Practical task analysis for special educators. Teaching Exceptional Children, 11 (1), 16-18.

Murdick, N. L., & Petch – Hogan, B. (1996). Inclusive classroom management: Using preintervention strategies, Intervention in School and Clinic, 13(3), 172-196.

National Center on Educational Restructuring and Inclusion. (1994). National study of inclusive education. New York: Author (ERIC Document Reproduction Service No, ED 375-606)

Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, R. K., & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcome research conducted with students who exhibit behavioral Disorders. Behavioral Disorders, 16(13), 169-179.

Pater, M. E., Joy, R., Chilman., B., Temple, J., & Miller, S. R. (1991). Self- monitoring of ontask behavior by adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 14(13), 164-177.

Rosenbaum, M.S., & Drabman, R.S. (1979). Self- control training in the classroom: A review and critique. Journal of Applied Behavior Analysis, 12 (3), 467-485.

Schloss, P. J. (1987). Self- management strategies for adolescents entering the work force. TEACHING Exceptional Children, 19(4), 39-43.

Schloss, P. J., & Smith, M. A. (1994). Applied behavior analysis in the classroom. Boston: Allyn & Bacon.

Sorenson, G. P. (1990). Special education discipline in the 1990s. Weast's Educational Law Reporter, 62(2), 387-398.

U.S. Department of Education. (1996). 18th annual report to Congress on the implementation of the Individual with Disabilities Education Act. Washington, DC: office of Special Education. (ERIC Document Reprodution Service No. ED. 400 673)

Yell, M. L. (1990). The use of corporal punishment, suspension, expulsion, and timeout with behaviorally disordered students in public schools: Legal considerations. Behavioral Disorders, 15(2), 100-109.

Yell, M.L., & Shriner, J. G. (1997). The IDEA Amendments of 1997: Implications for special and general education teachers, administrarors, and teacher trainers. Focus on Exceptional Children, 30(1), 1-19.

ترتيب الفصل بطريقة تساعد على منع السلوك غير الملائم

أهداف تربوية:

مع نهاية هذا الفصل سوف يكون القارئ قادراً على الإلمام بأساليب وقائية للحد من السلوكات غير الملائمة في فصل الدمج، على وفق ما يأتي:

1- ترتيبات أثاث الفصل ووضع لوائح للحركة داخل الفصل.

2- استثمار الوقت.

3- التعيينات / الواجبات.

4- نظام المجموعات.

5- مناخ الفصل.

6- السلوك المهني.

الفصل الحادي عشر

ترتيب الفصل بطريقة تساعد على منع السلوك غير الملائم

Stainback, W., and Stainback, S. (1996)

تدور هذه المقالة حول الإجراءات والترتيبات التي يجب أن يراعى إجراؤها في الفصل لمنع ظهور السلوك غير الملائم، فالأفكار التي سوف تطرح ليست أفكاراً جديدة أو مبتكرة، ولكنها أفكاراً بسيطة ومعروفة ومفهومة ولقد استخدمها العديد من المدرسين للحد من ظهور السلوك غير الملائم داخل فصول الدمج التي تحتوي على طلاب متنوعي القدرات والخصائص، كذلك فإن الكثير من هذه الأفكار هي نتاج خبرة كاتبي هذه المقالة في التدريس، وفي مراجعة البحوث والدراسات التي أجريت حول منع السلوك غير الملائم في الفصول (اندرسون وبراوات (Anderson and Prawat, 1983) ستتباك وستتباك (Stainback and Stainback, 1980) وجونز (Jones, 1994) وايفرستون (Everston, 1982)، وبروفي (Brophy,1981) كذلك من المقابلات والمحادثات التي أجريناها مع المدرسين العاملين في فصول الدمج الذين كانت لهم خبرات ناجحة في منع السلوك غير الملائم من الظهور.

ترتيبات أثاث الفصل ووضع لوائح للحركة داخل الفصل:

لمنع ظهور السلوك غير الملائم فإن المدرس يحتاج لأن يكون على معرفة بما يجري داخل الفصل، وإحدى طرائق تسهيل هذه المهمة هي ترتيب أثاث الفصل ومعداته بطريقة تسمح له بمشاهدة الطلاب جميعا في أثناء جلوسهم أو تحركهم، فيجب أن يكون باستطاعة المدرس أن يرى كل طالب - أينما كان - مكان وجود المدرس في الفصل، وأن يتدخل عندما يرى أن هذا الطالب في حاجة إلى مساعدة، وأن يراقب التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب؛ ومن المهم تسهيل حركة الطلاب داخل الفصل× إذ يجب إخلاء الممرات بين صفوف المقاعد من الأجهزة أو الأدوات التي قد تشكل عائقاً أمام حركة الطلاب، وأن يراعي اتساع هذه الممرات بحيث تساعد على سهولة الحركة، فالممرات

الضيقة المزدحمة بالمعدات والأدوات تعيق حركة الطلاب واصطدامهم داخل الفصل وقد تؤدي إلى إثارة ضحك الطلاب وتهكماتهم، لهذا فإن تسهيل الحركة داخل الفصل يساعد كثيراً على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

كذلك يستطيع المدرسون تحديد الممرات والمناطق المسموح بها للطالب بالحركة، وتدريب الطلاب على استخدامها وذلك من خلال الأنشطة التدريبية داخل الفصل، كما يمكن الاحتفاظ بالأجهزة والمعدات والأدوات الخاصة بالفصل التي لا تستخدم يومياً في مخزن خاص، وأن يُخصص مكان خارج الفصل لتعليق المعاطف بدلاً من تعليقها داخل الفصل مما يعيق حركة الطلاب واصطدامهم وتدافعهم في أثناء خلع هذه المعاطف وارتدائها.

توظيف الوقت:

إن الهدف الرئيس من عملية توظيف الوقت هو زيادة الزمن الذي يقضيه الطالب في عمل الواجب داخل الفصل، فهذا لا يعني فقط زيادة فرص التعلم ولكن أيضاً منع المشكلات السلوكية من الظهور، فاستمرار الطالب بعمل الواجب يؤدي إلى استمرارية انتباه الطالب وانشغاله بالنشاط الذي يؤديه وبالتالي خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم والذي قد ينتج عن زيادة وقت فراغ الطالب داخل الفصل.

ويجب أن تكون عملية توظيف الوقت داخل الفصل ضمن عملية تربوية مخطّطة تتوافر فيها الأنشطة التي يضعها المدرس والطلاب معاً بحيث لا تقتصر على الأنشطة الدراسية فقط بل تتضمن الأنشطة الاجتماعية والرياضية المنظمة، كما لا يجب أن تكون هذه الأنشطة باستمرار تحت إشراف المدرس وإدارته، فعلى المدرس أن يتيح للطلاب فرصة اختيار الأنشطة الملائمة بأنفسهم بحيث يمكن ممارستها داخل الفصل في أوقات الفراغ، أو عندما ينتهي الطالب من أداء الواجب المطلوب منه أو أداء الاختبار قبل بقية طلاب الفصل، فعلى الطالب أن ينسق مع المدرس على أداء نشاط معين يسمح له باستثمار وقت فراغه دون إثارة الضجة أو الضوضاء داخل الفصل، فإن هذا لن يساعد فقط على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم وإنما أيضاً على نمو الاستقلالية والابتكارية والتوجه نحو الأهداف لدى الطلاب.

إن التوظيف المثمر للوقت داخل الفصل يجب أن يتم أيضاً بالتنسيق بين المدرس وبين القائمين على إعداد الجدول الدراسي بحيث يكون هناك جزء من الإعداد اليومي للدروس والأنشطة داخل الفصل بحيث يتم توفير مسبق للمواد والأدوات اللازمة للقيام بهذه الأنشطة التي هي جزء من الجدول اليومي، وأن يراعى أيضاً في هذه الأنشطة الاحتياجات والقدرات الخاصة بالطلاب المعوَّقين.

كما أن على المدرس أن يكون جاهزاً بمجموعة من الأنشطة والأفكار الإضافية التي قد يحتاج إليها عند الضرورة لتوظيف الوقت، وأن يتأكد من توافر الأجهزة والمواد والأدوات اللازمة لهذا النشاط قبل الشروع في النشاط حتى لا يفاجأ بعدم توافرها عندما يحين وقت استخدامها وذلك بإجراء الحجز المسبق لهذه الأدوات قبل أن يقوم زميل آخر باستخدامها.

ومن المهم جداً أن لا يستغل المدرس وقت الفراغ في تحضير الدروس داخل الفصل فهذا من شأنه أن يترك الطلاب دون رقابة مما يزيد من احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

التعيينات / الواجبات:

إن الأسلوب أو الطريقة التي تحدد فيها الواجبات ومنها الواجبات أو التعيينات داخل الفصل تعتبر مهمة في تسهيل عملية التعلم، وفي منع ظهور السلوك غير الملائم، فارتباط التعيينات باحتياجات الطلاب واهتماماتهم يعتبر من العناصر المهمة في خفض السلوك غير الملائم داخل الفصل، والاقتراحات الآتية تساعد على دعم فاعلية التعيينات أو الواجبات داخل الفصل:

1- يجب أن تكون الواجبات واضحة ويسهل على الطلاب فهمها، فالغموض والتعقيد في الواجبات يؤدي إلى الإحباط وإلى أن يرفض بعض الطلاب القيام بها وبالتالي ينشغلون عنها بالقيام بالسلوكات غير الملائمة داخل الفصل، ولهذا يجب أن تكون الواجبات واضحة التعليمات حتى يعرف الطالب ما المتوقع فعله.

2- يجب أن يتوافق مستوى الواجبات مع قدرات كل طالب، فإذا كانت الواجبات سهلة جداً بحيث يؤديها الطالب دون عناء وفي فترة زمنية قصيرة فإن الطالب

يشعر بالملل، كذلك إذا كانت هذه الواجبات صعبة جداً لبعض الطلاب بحيث لا يمكن تأديتها فقد يشعر الطالب بالإحباط، وفي كلتا الحالتين فإن هذا سوف يوفر فرصة جيدة لظهور السلوكات غير الملائمة داخل الفصل، لهذا يجب صوغ الواجبات بحيث تتوافق مع قدرات كل طالب فلا تكون صعبة جداً بحيث تؤدي إلى الإحباط، أو سهلة جداً بحيث تؤدي إلى الملل.

3- إعداد الواجبات بشكل يسمح لكل طالب بفرص تحقيق النجاح، فالطالب الذي ينجح في أداء الواجب عادة ما لا ينخرط في السلوكات غير الملائمة التي قد يسلكها الطالب الذي يخفق أو يفشل في أداء الواجب، فهذا الطالب عادة ما يقوم بالسلوكات غير الملائمة؛ رغبة في جذب الانتباه للتعويض عن خبرات الفشل، لهذا فيجب أن تصمم الواجبات بشكل فردي يراعى فيه التوافق مع قدرات الطالب وبالتالي تتيح له فرصة تحقيق النجاح.

4- يجب أن يتم عرض الواجبات بطريقة شائقة بحيث تشجع الطالب على الحضور إلى المدرسة بصدر منشرح، كما يجب على المدرس أن يسمح للطلاب بالمشاركة في إعداد وتحديد هذه الواجبات بما يتوافق مع معلوماتهم وخبراتهم السابقة ومع المواد والموضوعات التي يألفونها، كذلك يجب أن تعمل هذه الواجبات على مساعدة الطلاب على الاستكشاف والتوصل إلى أفكار ومفاهيم جديدة، وأن يتمكنوا من مناقشة المعلومات التي حصلوا عليها مع زملائهم في الفصل، كذلك يجب أن يزاوج المدرس بين الواجبات الأقل تشويقاً مع الواجبات الأكثر تشويقاً حتى يتقبلها الطلاب ويتفاعلوا معها، فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرس في حصة الحساب أن يطلب إلى الطلاب تحديد المبلغ المالي الذي يحتاجونه لزراعة حديقة جميلة للزهور لتجميل مدخل المدرسة، وبعد ذلك قد يطلب من الطلاب تنفيذ هذا المشروع.

5- يجب أن يزود المدرس الطالب بتغذية راجعة فورية، وأن يُكافئ كل طالب على إنجازاته بغض النظر عن حجم هذه الإنجازات أو النجاحات، فالتغذية الراجعة حتى ولو كانت أسبوعية تساعد على زيادة اهتمام الطلاب بالواجبات، وزيادة دافعيتهم للتعلم وبخاصةً بالنسبة للطلاب المعوَّقين.

إن أساليب تقديم التغذية الراجعة الفورية هي أن يتبادل الطلاب الإجابات أو الأعمال التي قاموا بتأديتها ويقوم المدرس بذكر الإجابات الصحيحة في الوقت الذي يقوم كل طالب بوضع درجة على إجابة زميلة، ثم يقدم المدرس المكافآت والمعززات المناسبة للطلاب جميعهم.

إن عدم معرفة الطالب الفورية بنتيجة عمله أو أدائه، كذلك عدم تعزيزه أو مكافأته على الأداء الجيد قد يؤدي إلى توتر الطالب وانشغاله بالتفكير مما يتيح الفرصة لظهور السلوكات غير الملائمة.

نظام المجموعات:

إن الكيفية التي يتم فيها توزيع الطلاب إلى مجموعات داخل الفصل يمكن أن يكون لها دور في ظهور السلوك غير الملائم داخل الفصل، فالطلاب الذين يُعرفون بإثارة الشغب والاضطرابات داخل الفصل يناصرون ويتحيزون لبعضهم بعضاً، فإذا ما عمل المدرس على وضع هؤلاء الطلاب ضمن مجموعة واحدة، فإنه بذلك يزيد من احتمال ظهور السلوكات غير الملائمة وتشجيعها وتدعيمها، ولهذا فعلى المدرس أن يوزع الطلاب مثيري الشغب على مجموعات الطلاب التي لا يصدر عنها السلوك غير الملائم فإن هذا من شأنه أن يخفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم (ستتباك وستتباك واتشدت ودود Stainback,Stainback, Etscheidt, and Doud, 1996).

وانخفاض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم لا ينتج فقط عن الاختلاط مع نماذج السلوك الملائم بل أيضاً عن دور الرفاق والزملاء أو الصحبة في التأثير، فالطلاب ذوو السلوك الملائم يميلون دائماً إلى تجنب التعامل أو تجاهل الطلاب الذين يسلكون سلوكاً غير ملائم مما يؤدي إلى التأثير عليهم وإجبارهم على الكف عن هذه السلوكات كذلك فعلى المدرس أن يعمل من خلال هذه المجموعات على قيام الطلاب بأداء الأنشطة التعاونية بدلاً من أنشطة المنافسة أو الأنشطة التي تعتمد على الإنجاز الفردي، فالمجموعة المتعاونة يسعى أفرادها باستمرار إلى تحقيق هدف واحد مشترك وذلك يعزز سلوك الطالب الموجه نحو هدف مشترك معين، بدلاً من التوجه نحو تحقيق الأهداف الفردية التي تؤدي إلى الإنجاز الفردي وإحراز التفوق على

الآخرين والمنافسة (جونسون وجونسون Johnson and Johnson,1980) فالعمل التعاوني يلزم أفراد المجموعة جميعها بالعمل والتنسيق معاً من أجل تحقيق الهدف المشترك.

مناخ الفصل:

يجب توافر ترابط بين اللوائح والقواعد الخاصة بالفصل وبين الأنشطة والواجبات التي تمارس داخل الفصل، إن هذا الترابط يساعد على نمو بيئة تعليمية داخل الفصل وتحد من ظهور السلوكات غير الملائمة، وهناك عدد من العوامل تسهم في تشجيع السلوك الإيجابي داخل الفصل، وهي:

1- توقع النجاح والتخطيط له يساعد على توفير مناخ ملائم لنمو الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو السلوك المتوقع منهم داخل الفصل، كذلك فاتجاهات المدرس الإيجابية وانبساطه وانفراج أساريره يؤدي إلى رغبة الطلاب في الإحاطة به والحضور معه وإرضائه وبالتالي يساعد على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

2- تقدير السلوك الملائم ومكافأته بدلاً من السلوك غير الملائم وتقدير الإنجاز بدلاً من الإخفاق يؤدي إلى نمو الاتجاهات الإيجابية، من الأساليب التي قد يستخدمها المدرسين للمساعدة على التركيز على السلوك الملائم لطالب معين هو تسجيل عدد مرات السلوك الملائم التي صدرت عن هذا الطالب وتسجيل عدد المرات التي تم فيها تقدير الطالب ومكافأته على هذا السلوك، وذلك بدلاً من تسجيل عدد مرات ظهور السلوك غير الملائم ومعاقبته عليها.

3- الاعتراف بفردية كل طالب في الفصل وتميزه بخصائص فريدة مختلفة عن الآخرين، وباختلاف احتياجاته وخبراته السابقة وبيئته المنزلية عن الآخرين في الفصل، والاعتراف بذلك يساعد على تخفيض المشكلات السلوكية؛ وذلك لأن المدرس سوف يتعامل مع هذا الطالب بطريقة مختلفة يراعى فيها الاختلاف في هذه الجوانب، وبالتالي فإن هذا سوف يساعد على نمو مفهوم الذات عند هذا الطالب.

4- إن الاتجاهات العامة لطلاب الفصل المتمثلة في عادات العمل الجيدة ومفاهيم حول النجاح والتخطيط للمستقبل يمكن أن تساعد على منع ظهور السلوك غير الملائم.

ولتعزيز نمو الاتجاهات الإيجابية يقوم المدرس باستخدام لوحة الإعلانات ليلصق عليها الأعمال الجيدة للطلاب؛ إذ يخصص لكل طالب جزءاً في هذه اللوحة يكتب عليه اسمه ويطلب إلى كل طالب أن يلصق أعماله الجيدة التي حققها خلال الأسبوع، وبهذه الطريقة فإن كل طالب سوف يسعى للقيام بعمل جيد خلال الأسبوع حتى يلصقه في الفراغ المخصص له في لوحة الإعلانات، لأنه لو ترك هذا الفراغ دون أن يلصق عليه شيء فسوف يعرف الجميع أن هذا الطالب لم يحقق أي عمل جيد خلال الأسبوع.

5- دعم وتعزيز الإرشاد والتوجيه الذاتي عند الطلاب وذلك بتطبيق نظام مترابط وإجراءات منظمة داخل الفصل، فعلى سبيل المثال، يقوم المدرس بتعليق جدول بالأنشطة اليومية ومواعيدها ومراجعة هذا الجدول كل صباح مع الطلاب، فهذا سوف يساعد الطلاب على معرفة النشاط ونوعه وزمنه ونوع المواد والأدوات التي يجب إعدادها لتنفيذ هذا النشاط.

6- إعداد قواعد ولوائح تحكم سلوك الطلاب داخل الفصل ومراجعتها مع الطلاب ثم تعليقها على حائط الفصل لتذكر الطلاب بما يتوقع منهم من سلوك خلال الدرس والعواقب المترتبة على عدم اتباع هذه اللوائح والقواعد.

7- مشاركة الطلاب في تحمل مسؤولية تحقيق الأهداف التعليمية للمنهج تساعد على زيادة واهتمامهم بالعملية التعليمية مما يساعد على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

السلوك المهني:

ويُساعد انتهاج المدرس للسلوك المهني إلى خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم، وذلك عن طريق احتفاظ المدرس بالهدوء في أثناء تعامله مع السلوك غير الملائم، وأن لا يولي هذا السلوك انتباهاً بقدر الإمكان، وأن يركز على تهيئة

الظروف أمام الطالب ومساعدته على القيام بالسلوك الملائم، إضافة إلى ذلك فإن على المدرس أن يقيم علاقة مع الطالب يكون أساسها الثقة والتفاهم، وأن يتعامل مع سلوك الطالب غير الملائم في جلسة خاصة بينه وبين هذا الطالب وليس أمام طلاب جميعا الفصل مما قد يؤدي إلى إحراج الطالب والحط من قيمته.

وعلى المدرس أن يستعد ويتماسك في استجابته لسلوكات الطلاب وما يتوقع من كل واحد منهم، كما أن على المدرس أن يقوم بنفسه بالتعامل مع السلوك غير الملائم الذي يحدث داخل فصله، فإن تحويل الطالب الذي يصدر عنه السلوك غير الملائم إلى مدير المدرسة أو إلى أحد المختصين بالمدرسة يقلل من سلطة المدرس في نظر الطالب وبالتالي يزيد من احتمالات تكرار السلوكات غير الملائمة، وبالطبع إذا تأزمت المشكلات السلوكية داخل الفصل بحيث يصعب على المدرس بمفرده وبخبرته أن يتعامل معها وفي هذه الحالة يمكنه الرجوع إلى مدير المدرسة أو أحد المتخصّصين فيها.

الخاتمة

دار هذا الفصل حول الإجراءات والترتيبات الوقائية للحيلولة دون ظهور السلوك غير الملائم. ومنها :

- ترتيب البيئة المادية - الفيزيقية - للحجرة الصفية بحيث يراعى فيها : سهولة حركة الطلاب، ومشاهدتهم في جلوسهم أو تحركهم ومراقبة تفاعلاتهم الصفية والاجتماعية في داخل الصفوف والممرات والمرافق المختلفة.
- زيادة فرص التعلم بحس توظيف الوقت واستثماره ضمن عملية تربوية مخططة تتوافر فيها الأنشطة على اختلافها، سيان أكانت اجتماعية أم رياضية مع مضرورة توفير الأدوات والأجهزة اللازمة.
- إعداد التعيينات والواجبات بحيث تكون سهلة واضحة شائعة ملائمة لاحتياجات الطلاب وقدراتهم يصاحبها التقويم البنائي في كل مراحلها.
- نشر ثقافة التعلم التعاوني وما يصاحبها من توثيق العلاقات الحميمة والجو الصفي الدافئ الذي يستوعب المشكلات إن لم يحدّ منها.

- الملاءمة بين بيئة التعلم والأنشطة؛ وصولاً إلى بيئة تعليمية تقل فيها السلوكات غير المناسبة.
- محافظة المدرسين على مسئولياتهم المهنية واتزانهم وهدوئهم بما يجعلهم موضع تقدير طلابهم واحترامهم؛ مما يسهم في خفض حدوث السلوكات غير الملائمة.

إن على الطلاب جميعا سواء أكانوا معوَّقين أم غير معوَّقين تعلّم كيفية انتهاج السلوك الملائم بقدر المستطاع، وإنه من المهم في فصل الدمج أن يوضع الطالب في المكان الذي يشعر فيه بالأمان وبالفرصة في التعليم دون تشويش أو فوضى قد تصدر عن طلاب آخرين.

إن من أفضل الأساليب للتعامل مع المشكلات السلوكيّة؛ منع هذه المشكلات من الظهور من بدايتها، وبالرغم من عدم وجود طرائق محددة تمنع ظهور أنواع المشكلات السلوكيّة جميعها، فإن التنظيم والترتيبات الجيدة في الفصل، إضافة إلي استغلال الوقت استغلالاً مثمراً، وملاءمة الواجبات المدرسية اهتمامات الطلاب، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، والمساعدة على نمو الاتجاهات الإيجابية داخل الفصل، وذلك كله سوف يُساعد على خفض احتمالات ظهور السلوك غير الملائم.

مراجع الفصل الحادي عشر References

Anderson, L. , & Prawat, R. (1983). Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self- control. Educational Leadership, 40,62-66.

Brophy,J. (1981). Teacher praise: Afunctional analysis. Review of Educational Research, 51, 301-318.

Evertson, C. (1982). What research tells us about managing classroom Instructional effectively. Palo Alto, CA: Teaching and Learning Institute.

Johnson D., & Johnson, R. (1986). Mainstreaming and cooperative learning strategies. Exceptional Children, 52,553-561.

Johnson, D., & Johnson, R. (1980). Integrating handicapped students into The mainstream. Exceptional Children, 47,90-98.

Jones, V.,& Jones, L. (1994). Comprehensive classroom management. Boston: Allyn & Bacon.

Stainback , W., Stainback, S., Etscheidt, S., & Doud, J. (1986). A nonintrusive intervention for acting out behavior. Teaching Exceptional Children, 19 (1), 38-41.

Stainback, S., & Stainback , W. (1980). Educating children with severe maladaptive behavior. New York: Grune & Stratton.



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo

الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله



حيث يبدأ التعليم من هنا

... Where Education Initiates

دار الكتاب الج
العين . الإمارات العربيه
ص .ب . ١٦٩٨٣ - فاكس
هاتف:٧٥٥٤٨٤٥ - ٧٥٥٦٩١١ (
bookhous@emirates.net.ae
WWW.bookhous.com-tboourji@yahoo.con

توزيع



دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo